



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA

LOS NUEVOS DESAFÍOS DE LA IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR DE LA
ASIGNATURA DE FILOSOFÍA EN LA ENSEÑANZA MEDIA EN LAS ESCUELAS
PÚBLICAS DE LA COMUNA DE SAN MIGUEL.

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL
DE PROFESOR/A DE FILOSOFÍA

AUTOR: PAOLO ANTONINO IRRIBARRA KÖNIG
PROFESOR GUÍA: LUCIANO ALLENDE PINTO

SANTIAGO DE CHILE, 2025



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA

LOS NUEVOS DESAFÍOS DE LA IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR DE LA
ASIGNATURA DE FILOSOFÍA EN LA ENSEÑANZA MEDIA EN LAS ESCUELAS
PÚBLICAS DE LA COMUNA DE SAN MIGUEL.

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL
DE PROFESOR/A DE FILOSOFÍA

AUTOR: PAOLO ANTONINO IRRIBARRA KÖNIG
PROFESOR GUÍA: LUCIANO ALLENDE PINTO

SANTIAGO DE CHILE, 2025

Autorizado para

Sibumce Digital

Autorización

:

10 de Marzo 2025

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

Paolo Antonino Irribarra König

19.705.196-5

10 de Marzo 2025

Dedicatoria

A el colegio Wexford y su comunidad,
quienes han dotado de sentido mi labor docente y me han brindado un lugar donde
crecer y pertenecer.

Agradecimientos

A mi profesor guía, Luciano Allende Pinto, quién durante años me ha acompañado en este proyecto y con su calma me invitó a nunca desistir. A mi profesora guía en la practica profesional, Macarena Cañas Olivares, quien en un momento de caos y desesperanza me devolvió el entusiasmo por la pedagogía y me acompañó más allá de lo que el deber indicaba.

A mi madre Agatha, quien me enseñó a leer y con ello me permitió conocer el mundo de tal modo que hoy me encuentro acá. A mi abuela Verónica y mi abuelo Víctor, quienes me llevaron el primer día de universidad y nunca han dejado de entregarme su incondicional apoyo.

Al resto de mi familia, Cristian, Antonia, Sole y Vito por ver en mi un profesor antes incluso que yo mismo estuviera convencido.

A mi amigo Felipe con quien durante todo este tiempo hemos atravesado duros y complejos momentos, pero por sobre todo la graciosa e inolvidable experiencia de vivir juntos.

A el 4°A 2025 del Colegio Wexford, mi jefatura, por permitirme acompañarlos en ese maravilloso momento de sus vidas, pero más aún por ustedes siempre estar para mi incluso más de lo que pudieron imaginar.

A la UMCE, por ayudarme a formarme profesionalmente y todos los docentes que de alguna manera incidieron en mi trayectoria.

Muchas gracias,

Paolo Antonino Irribarra König

Tabla de contenido

Autorización	iv
Dedicatoria	v
Agradecimientos	vi
Tabla de contenido	vii
Resumen/Abstract	x
Introducción	1
Presentación y justificación del problema	3
Presentación del problema	3
Justificación del problema	4
Marco metodológico	7
Preguntas de investigación	7
Objetivos de la investigación	7
Tipo y campo de investigación:	8
Metodología de trabajo	8
Alcance y límite de la investigación	9
Capítulo I: Análisis descriptivo del currículo nacional y la asignatura de Filosofía en 3º y 4º medio	10
Introducción general al capítulo	10
1.1 Introducción general al currículo nacional.	12
1.1.1 Antecedentes	14
1.1.2 Objetivos generales de la Educación Media y su relación con la Filosofía. ...	15
1.1.3 Principios valóricos del currículo nacional.	16
1.1.4 Orientaciones sobre el aprendizaje.....	17
1.1.5 Habilidades para el siglo XXI y su integración en Filosofía.	18
1.1.6 Actitudes y perfil de egreso en relación con la asignatura de Filosofía.	19
1.1.7 Plan de formación General, Plan de formación diferenciada Humanístico-Científica y sistema de electividad.	21
1.2 Plan de Formación General.	22
1.2.1 Propósitos formativos específicos de la asignatura de Filosofía.	22
1.2.2 Enfoque pedagógico de la asignatura.	23
1.2.3 Fundamentación de la asignatura de Filosofía.....	25

1.2.4 Enfoque formativo y competencias generales.	26
1.2.5 Objetivos generales de aprendizaje en filosofía para 3° y 4° medio.....	28
1.2.6 Objetivos de aprendizaje específicos para 3° medio.....	29
1.2.7 Objetivos de aprendizaje específicos para 4° medio.....	30
1.2.8 Ejes organizadores del currículo de Filosofía.	32
1.2.9 Criterios de evaluación de la asignatura de Filosofía.....	33
1.2.10 Orientaciones didácticas y sugerencias metodológicas.....	34
Conclusiones del capítulo.....	37
Capítulo II: Aplicación de encuesta a los docentes.....	40
Introducción general al capítulo	40
2.1 Población y muestra	41
2.2 Instrumento de recolección de información: encuesta a docentes de Filosofía.....	42
2.3 Procedimiento de aplicación de la encuesta	45
2.4 Tabulación y tratamiento de los datos.....	47
2.5 Presentación y análisis de los resultados.....	48
2.5.1 conocimiento y apropiación del currículo de Filosofía	49
2.5.2 Implementación didáctica y trabajo de los enfoques en el aula	51
2.5.3 Evaluación de los aprendizajes en Filosofía	53
2.5.4 Condiciones institucionales y desafíos docentes percibidos.....	55
2.5.5 Formación profesional y necesidades de actualización	57
2.5.6 resultados preguntas abiertas.....	59
2.5.6.1 ¿Desde su experiencia profesional, ¿cuáles considera que son los principales nuevos desafíos docentes que han surgido a partir de la implementación del currículo vigente de Filosofía en 3.º y 4.º medio?.....	60
2.5.6.2 ¿Qué apoyos o cambios (en el currículo, en la formación docente o en las condiciones institucionales, etc.) considera más relevantes para mejorar la enseñanza de Filosofía en el contexto actual?.....	61
2.6 Síntesis de los resultados tabulados.	62
2.7 Conclusiones del capítulo.....	65
Capítulo III: Reflexiones y conclusiones de la investigación.....	68
Introducción al capítulo	68
3.1 Diálogo entre los datos obtenidos, el análisis curricular y los autores trabajados.....	69

3.1.1 Preguntas orientadoras de la discusión	69
3.1.2 Desarrollo del diálogo teórico-empírico	72
Del currículo prescrito a sus condiciones reales de realización	72
Filosofía escolar, diálogo e investigación	73
La enseñanza de la Filosofía más allá de la defensa retórica	74
Evaluación, argumentación y formación democrática	75
Humanidades, escuela y condiciones de posibilidad	76
Formación docente y actualización profesional	77
3.1.3 Alcance interpretativo del problema.....	78
Conclusiones del Capítulo.....	81
Conclusiones y proyecciones de la memoria.....	85
Referencias bibliograficas	92
Anexos:	93
1. Autorización para reproducción SIBUMCE	93
2. Encuesta docente	95
Respuestas Encuesta docente 1	105
Respuestas encuesta docente 2.....	111

Resumen/Abstract

La investigación se plantea como un estudio de caso con metodología cualitativa sustentada en la encuesta aplicada sobre docentes. El propósito es generar una conceptualización inductiva del fenómeno estudiado, permitiendo que las interpretaciones emerjan del material empírico y no de hipótesis previas. Esta lógica dialoga con el “ejercicio filosófico”, entendido como una indagación que parte de experiencias concretas para alcanzar comprensiones generales.

El problema de investigación se sitúa en la reestructuración curricular de la asignatura de Filosofía en la educación media implementada en 2020 por el Ministerio de Educación. El objetivo principal es identificar los nuevos desafíos que esta modificación genera para el ejercicio docente y clasificarlos según criterios pertinentes. Este trabajo prepara una investigación mayor que se focalizará en el estudio de casos correspondientes a profesores y profesoras que han trabajado activa y directamente en periodos previos y posteriores a la renovación curricular, con especial énfasis en liceos públicos de la comuna de San Miguel, Región Metropolitana. La expectativa es elaborar un marco interpretativo robusto que ilumine tensiones, oportunidades y requerimientos profesionales derivados de la implementación curricular.

The research is presented as a case study with qualitative methodology based on the survey applied to teachers. The purpose is to generate an inductive conceptualization of the phenomenon studied, allowing interpretations to emerge from empirical material and not from previous hypotheses. This logic dialogues with the "philosophical exercise", understood as an inquiry that starts from concrete experiences to reach general understandings.

The research problem is located in the curricular restructuring of the subject of Philosophy in secondary education implemented in 2020 by the Ministry of Education. The main objective is to identify the new challenges that this modification generates for the teaching practice and classify them according to relevant criteria. This work seeks to contribute to a larger research that will focus on the study of cases corresponding to teachers who have worked actively and directly in periods before and after the curricular renewal, with special emphasis on public high schools in the commune of San Miguel, Metropolitan Region. The expectation is to develop a robust interpretative framework that illuminates tensions, opportunities and professional requirements derived from curricular implementation.

PALABRAS CLAVE: Educación, Curricular, jóvenes, Chile.

KEY WORDS: Education, Curricular, youth, Chile.

Introducción

La reforma curricular de Educación Media en Chile, formalizada mediante el Decreto Exento N.º 193 (2019), ha reconfigurado de modo significativo el lugar de la asignatura de Filosofía en 3.º y 4.º medio, explicitando propósitos formativos, objetivos de aprendizaje, criterios de evaluación y orientaciones didácticas (MINEDUC, 2019). En consonancia con el enfoque de esta investigación, situada en una tradición pedagógico-crítica y comprometida con la formación docente. El presente trabajo contribuye a una investigación mayor tiene por objetivo determinar los nuevos desafíos docentes en la implementación de la nueva malla curricular de filosofía para la Enseñanza Media en liceos públicos de la comuna de San Miguel en Santiago. Buscando entonces delimitar así con esta investigación un mapa analítico que permita comprender con precisión el alcance de los cambios y su lógica interna.

El tipo de análisis que aquí se adopta es descriptivo, orientado a reconstruir sistemáticamente el contenido de las Bases Curriculares y Programas de Estudio de Filosofía para 3.º y 4.º medio, así como sus criterios evaluativos y orientaciones metodológicas. Entendemos por análisis descriptivo a una estrategia de investigación que según Lahitte y Sánchez Vázquez (2013)¹ busca identificar, ordenar y caracterizar dimensiones, categorías y relaciones explícitas en documentos normativos, sin atribuir causalidades ni emitir juicios valóricos sobre su eficacia. Este enfoque cumple una doble función en la arquitectura de la memoria. Primero, ofrece una línea de base conceptual y normativa que permite distinguir con claridad qué exige el currículo —qué contenidos, habilidades y actitudes declara— y cómo ordena su progresión a lo largo del ciclo medio superior. Segundo, posibilita vincular esa línea de base con marcos teóricos pedagógicos y filosóficos que iluminan el sentido formativo de la disciplina. En esta clave, la lectura de los textos curriculares se realiza en diálogo con la pedagogía con enfoque crítico de Paulo Freire (1970/1996), la defensa humanista de Martha Nussbaum (2010 PP 19-31) y la propuesta de Matthew Lipman sobre la comunidad de indagación (1997 PP 9-14), enfatizando

¹ Lahitte, H. B; Sánchez Vázquez, M. J. (2013). Tratamiento de resultados en diseños cualitativos: La aplicación del Análisis Descriptivo. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 3 (2). En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6157/pr.6157.pdf

que la Filosofía escolar no se reduce a la transmisión de doctrinas, sino que promueve prácticas de pensamiento crítico, juicio ético y deliberación democrática.

Presentación y justificación del problema

Presentación del problema

La pregunta central que orienta la tesis puede formularse del siguiente modo: ¿Cuáles son los desafíos identificados en la implementación curricular en la comuna de San Miguel desde la perspectiva de los profesores de Filosofía de liceos de administración municipal y carácter humanista-científico?

La investigación se delimita en la comuna de San Miguel y considera la perspectiva de docentes de Filosofía que se desempeñan en establecimientos municipales y humanista-científicos. Esta delimitación no responde a una pretensión de representatividad extensiva, sino a la necesidad de examinar el problema en una realidad escolar específica, donde sea posible articular el análisis curricular con la experiencia profesional de quienes enfrentan directamente las exigencias del nuevo escenario formativo

La enseñanza de la Filosofía en la educación media chilena enfrenta actualmente un escenario de transformación curricular que no puede ser comprendido únicamente como una modificación de contenidos, ni como una actualización formal del plan de estudios. La incorporación del currículo vigente para 3.º y 4.º medio supone, en rigor, una determinada concepción de formación, en la que la asignatura deja de organizarse exclusivamente en torno a la exposición de tradiciones filosóficas o doctrinas, para enfatizar el desarrollo del juicio crítico, la argumentación, la reflexión ética, la comprensión del conocimiento y la problematización de la experiencia. Esta reorientación curricular otorga a la Filosofía un papel formativo particularmente relevante, pero, al mismo tiempo, introduce exigencias nuevas para el profesorado encargado de implementarla.

El problema que da origen a esta investigación se sitúa precisamente en ese punto. No basta con reconocer que el currículo vigente declara propósitos filosófico-formativos de alta relevancia; resulta necesario examinar cómo dichos propósitos son recibidos, interpretados y llevados a la práctica por quienes enseñan la asignatura en contextos escolares concretos. En este sentido, la cuestión central no radica solo en el diseño del currículo como documento normativo, sino en las condiciones pedagógicas, didácticas e institucionales que intervienen en

su realización efectiva. La distancia entre currículo prescrito y currículo implementado se vuelve, así, un espacio especialmente significativo para la investigación, en la medida en que allí se hacen visibles las tensiones, límites y mediaciones que atraviesan el trabajo docente en Filosofía.

Esta problemática adquiere particular relevancia cuando se considera que la implementación curricular no ocurre en un vacío institucional, sino en establecimientos concretos, con culturas escolares ya sedimentadas, formas específicas de organización del tiempo, criterios establecidos de evaluación, recursos desiguales y trayectorias estudiantiles heterogéneas. En ese marco, la enseñanza filosófica no depende únicamente del contenido del documento ministerial, sino también de la posibilidad real de sostener en el aula experiencias de lectura, argumentación, diálogo y reflexión acordes con el horizonte formativo que el currículo propone. Por ello, el problema investigado no puede reducirse a una pregunta por el grado de cumplimiento del currículo, sino que exige interrogar las condiciones que hacen posible —o dificultan— su traducción pedagógica en la práctica docente.

Justificación del problema

La investigación del problema anteriormente expuesto se justifica, en primer lugar, por su relevancia curricular y pedagógica. El currículo vigente de Filosofía para 3.º y 4.º medio no constituye una modificación menor dentro de la enseñanza media, sino una propuesta que redefine el lugar de la asignatura en la formación escolar, al enfatizar habilidades de pensamiento, reflexión ética, argumentación y comprensión crítica del conocimiento. En esa medida, estudiar su implementación no significa simplemente revisar la aplicación de una normativa ministerial, sino analizar cómo una determinada concepción de formación filosófica se encuentra con las condiciones reales de la escuela. Comprender ese encuentro resulta indispensable para evaluar no solo la coherencia del currículo en sí mismo, sino también la viabilidad pedagógica de sus propósitos.

En segundo término, el problema posee una relevancia específica para la docencia en Filosofía. Las transformaciones curriculares no se traducen automáticamente en modificaciones de la práctica pedagógica, y menos aún en una asignatura cuya especificidad exige formas de enseñanza que no pueden reducirse a la transmisión de contenidos. La implementación del

currículo vigente interpela al profesorado en múltiples niveles: demanda nuevas mediaciones didácticas, criterios evaluativos más acordes con el desarrollo del pensamiento filosófico, estrategias para trabajar con la argumentación y la lectura crítica, así como una relación más explícita entre la asignatura y la formación ética y ciudadana del estudiantado. Investigar este problema permite, por tanto, comprender con mayor precisión qué exigencias recaen hoy sobre quienes enseñan Filosofía y de qué modo dichas exigencias configuran nuevos desafíos profesionales.

La justificación del estudio también se sostiene en su pertinencia disciplinar y filosófico-educativa. La enseñanza de la Filosofía ocupa un lugar singular dentro del currículum escolar, porque en ella se juegan cuestiones que exceden la mera organización de contenidos: el cultivo del juicio, la formación de sujetos reflexivos, la deliberación democrática, la problematización ética y la capacidad de examinar críticamente creencias, discursos y formas de conocimiento. Desde esta perspectiva, analizar las dificultades de implementación del currículo no equivale solo a describir obstáculos escolares, sino a interrogar las condiciones bajo las cuales la escuela puede sostener —o no— una formación coherente con dichos fines. El problema investigado resulta así relevante no solo para la política curricular, sino para una reflexión más amplia sobre el sentido de la Filosofía en la educación media contemporánea.

A ello se suma una justificación investigativa. Si bien existen estudios sobre currículo, enseñanza de la Filosofía y formación docente, no siempre se articulan en torno a la experiencia situada de implementación de un currículo vigente en contextos concretos. En este sentido, la presente tesis aporta al campo en la medida en que no se limita al análisis documental del texto ministerial ni a una discusión teórica general sobre la asignatura, sino que pone en relación el currículo prescrito con la perspectiva de docentes que deben traducirlo cotidianamente en práctica pedagógica. Esta articulación entre análisis curricular, trabajo empírico y reflexión teórica permite construir una comprensión más compleja del problema, evitando tanto las lecturas puramente normativas como las descripciones aisladas de percepciones docentes.

Finalmente, la investigación se justifica por su valor situado y su proyección formativa. Examinar la implementación curricular en la comuna de San Miguel no implica formular conclusiones extensivas sobre la totalidad del sistema escolar chileno, pero sí permite iluminar,

desde un caso concreto, dimensiones del problema que resultan significativas para pensar la enseñanza filosófica en la educación media. El valor del estudio radica, por tanto, en ofrecer una aproximación fundada a un proceso real de transformación curricular, identificando tensiones, necesidades y desafíos que contribuyen a comprender mejor el lugar de la Filosofía en la escuela y las condiciones necesarias para que su enseñanza pueda desarrollarse de manera coherente con sus propios propósitos formativos.

Marco metodológico

Esta investigación opta por una metodología combinada, por un lado análisis descriptivo y por otra la utilización de una Encuesta aplicada sobre los docentes objetivos.

Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son los desafíos identificados en la implementación curricular en la comuna de San Miguel desde la perspectiva de los profesores de Filosofía de liceos de administración municipal y carácter humanista-científico?
- ¿Qué características, orientaciones formativas y exigencias pedagógicas presenta el currículo vigente de Filosofía para 3.º y 4.º medio?
- ¿Cómo es percibido por las docentes de Filosofía el proceso de implementación del currículo vigente en su práctica pedagógica cotidiana?
- ¿Qué dificultades o tensiones se advierten, desde la experiencia docente, en relación con la apropiación curricular, la implementación didáctica, la evaluación de los aprendizajes, las condiciones institucionales y la formación profesional?
- ¿De qué manera los resultados obtenidos pueden ser comprendidos a la luz del análisis curricular realizado y de los aportes teóricos de algunos referentes teóricos respecto de la enseñanza de la Filosofía, la formación crítica y el sentido pedagógico de la escuela?

Objetivos de la investigación

El objetivo general de la investigación es:

Determinar los nuevos desafíos docentes en la implementación de la nueva malla curricular de filosofía para la enseñanza media en liceos Municipales de la comuna de San Miguel.

Los objetivos específicos corresponden a los siguientes:

Identificar nuevos desafíos docentes relacionados con la implementación del actual curriculum.

Distinguir los diferentes desafíos que se logren identificar, evidenciando las diferencias presentes entre unos y otros.

Clasificar los diferentes desafíos pedagógicos identificados, según criterios de habilidades o competencias necesarias para su correcto desarrollo.

Tipo y campo de investigación:

La presente investigación se inscribe en un enfoque metodológico mixto, en la medida en que articula procedimientos de carácter cualitativo y cuantitativo para abordar el problema estudiado desde una perspectiva comprehensiva. Su dimensión cualitativa se expresa en el análisis descriptivo del currículo vigente de Filosofía para 3.º y 4.º medio, así como en la interpretación de las respuestas abiertas obtenidas mediante la encuesta aplicada. A su vez, la dimensión cuantitativa se manifiesta en la utilización de un instrumento estructurado en escala Likert, cuya tabulación permitió identificar tendencias en la percepción docente respecto de la implementación curricular. En cuanto a su campo de investigación, la tesis se sitúa en el ámbito de la investigación educativa, específicamente en la intersección entre currículo, enseñanza de la Filosofía y formación docente en la educación media chilena, al examinar los desafíos que emergen en la implementación del currículo vigente desde la experiencia profesional de docentes que se desempeñan en establecimientos de la comuna de San Miguel.

Los resultados obtenidos serán comprendidos a la luz del análisis curricular realizado y de los aportes teóricos de Freire, Nussbaum, Lipman y García Moriyón respecto de la enseñanza de la Filosofía, la formación crítica y el sentido pedagógico de la escuela.

Metodología de trabajo

Comenzar con un análisis descriptivo no implica neutralidad acrítica, sino rigurosidad en la exposición de aquello que el currículo dice antes de valorar cómo se implementa. Tal secuencia es metodológicamente pertinente por dos razones. La primera es epistemológica: evaluar tensiones y desafíos docentes sin una comprensión fiel del texto normativo conduciría a

diagnósticos equivocados. La segunda es pedagógica: describir con claridad objetivos y orientaciones didácticas permite identificar qué exigencias recaen efectivamente sobre el profesorado (p. ej., facilitar diálogo filosófico, evaluar argumentación, articular textos primarios) y, por ende, anticipar dónde pueden emerger brechas de formación, tiempo pedagógico o recursos didácticos. Así, el paso inicial se vuelve condición de posibilidad para una discusión empírica situada sobre la práctica docente que posteriormente será examinada mediante una encuesta aplicada para categorizar posibles dificultades encontradas en el previo análisis descriptivo.

Alcance y límite de la investigación

En esta investigación de carácter mixta es importante acotar los alcances y límites de la presente investigación. El análisis descriptivo no evalúa el impacto en resultados de aprendizaje, ni atribuye causalidades a condiciones contextuales; tampoco juzga la pertinencia pedagógica de cada objetivo o criterio. Su alcance es reconstruir la arquitectura del currículo, explicitar sus categorías y relaciones y dejar listos los criterios de observación que orientarán el estudio empírico posterior mediante el registro de los testimonios de las y los docentes participantes. Sus límites son los propios del análisis documental: depende de la claridad del texto oficial y no reemplaza la interpretación situada que docentes y estudiantes realizan en la práctica. Con estas precauciones se busca aportar una base sólida para comprender mediante una encuesta aplicada sobre sujetos de interés qué exige el currículo, cómo se articula internamente y cuáles serían las competencias profesionales específicas que este nuevo diseño demanda al profesorado de Filosofía.

Capítulo I: Análisis descriptivo del currículo nacional y la asignatura de Filosofía en 3° y 4° medio

Introducción general al capítulo

Este capítulo presenta el marco introductorio del estudio y busca delimitar el tipo de análisis que orientará el desarrollo de la investigación. En coherencia con el propósito general de la tesis “Identificar los nuevos desafíos docentes relacionados con la implementación del actual currículum en Filosofía”, se adopta un análisis descriptivo de las Bases Curriculares para 3° y 4° medio del Ministerio de Educación de Chile. El eje de esta aproximación consiste en examinar con rigor los componentes del currículo para así buscar “describir la propuesta curricular y sus elementos fundamentales”, lo cual representaría el objetivo específico de este capítulo. Esta delimitación no persigue explicar causalmente los efectos del currículo, sino caracterizar sus rasgos formales y formativos con el fin de establecer un plano común de comprensión que sustente los análisis posteriores orientados a la práctica docente.

La contribución específica de este capítulo al conjunto de la memoria es proveer un cimiento conceptual común. En la medida en que el currículo define finalidades, itinerarios formativos y estándares de logro, su descripción minuciosa ofrece criterios para reconocer dónde podrían emerger tensiones pedagógicas en la práctica. Así, al clarificar qué entiende el currículo por pensamiento crítico, reflexión ética, evaluación formativa o metodologías de diálogo, se habilita un análisis más fino de las demandas profesionales que se transfieren al profesor de Filosofía. Este encuadre dialoga con perspectivas humanistas y críticas ya integradas al marco teórico por medio de autores como Freire, Lipman y Nussbaum. es debido aclarar que no se trata de superponer teorías al texto oficial, sino de mostrar cómo ciertos énfasis y visiones del currículo son convergentes con dichos marcos y, por ende, relevantes para pensar la formación del docente de filosofía.

En este capítulo se han articulado distintos marcos teóricos y normativos que orientan la lectura del currículo. En primer lugar, se ha recurrido a Paulo Freire, especialmente a *Pedagogía del oprimido*, para fundamentar las nociones de educación problematizadora, centralidad del diálogo y del docente como mediador/agente cultural en procesos de concientización. Desde Martha Nussbaum, a partir de *Sin fines de lucro*, se retoman las ideas de educación humanista, formación de capacidades para la ciudadanía democrática e imaginación empática, que permiten

interpretar el énfasis curricular en la reflexión ética y la participación cívica. De Matthew Lipman, principalmente en *El lugar del pensamiento en la educación*, se toman los conceptos de comunidad de indagación y filosofía como práctica escolar situada, que iluminan las orientaciones didácticas centradas en el diálogo filosófico. Los aportes de Félix García Moriyón en textos como *Crecimiento moral y ¿para qué sirve enseñar filosofía?* permiten relevar la dimensión política, democrática y moral de la enseñanza filosófica y su vínculo con la formación de sujetos autónomos y solidarios. Asimismo, se ha citado a Adela Cortina en particular su texto *¿Para qué sirve realmente la ética?* para sustentar la idea de ética cívica y la ética como necesidad pública, en relación con el eje de reflexión ética del currículo, y a Karl Popper, a partir de *Conjeturas y refutaciones*, para fundamentar la noción de conocimiento como proceso abierto de crítica, conjetura y revisión, vinculada al eje de comprensión del conocimiento. Finalmente, el tratamiento metodológico del capítulo se apoya en la propuesta de Lahitte y Sánchez Vázquez sobre análisis descriptivo como estrategia de tratamiento de resultados en investigación cualitativa, mientras que los documentos del MINEDUC/Unidad de Currículum y Evaluación —Bases Curriculares y Programas de Estudio de Filosofía para 3.º y 4.º medio— constituyen el corpus normativo a partir del cual se describen y organizan los propósitos, objetivos, ejes, criterios de evaluación y orientaciones didácticas analizados.

En términos operativos, el capítulo avanza del panorama general al detalle. Primero, se sitúa la propuesta en el contexto del currículum nacional y sus principios valóricos; luego, se describen los ejes organizadores y los objetivos de aprendizaje para 3º y 4º medio; más tarde, se sistematizan los criterios de evaluación y las orientaciones didácticas; finalmente, se sintetiza el modo en que estos componentes configuran una determinada idea de enseñanza filosófica. Esta secuencia respeta el orden interno del documento de las Bases curriculares y permite observar la coherencia vertical entre finalidades, metas de aprendizaje, metodologías y evaluación. La identificación de desafíos presupone comprender con exactitud qué se demanda, a quién, y en qué condiciones. Describir no equivale a un ejercicio meramente inventarial, es un paso epistemológico que reduce ambigüedades, delimita categorías y establece criterios para la posterior indagación empírica con docentes.

1.1 Introducción general al currículo nacional.

Para comenzar a investigar la modificación curricular realizada en la asignatura de Filosofía, este trabajo inicia con un análisis descriptivo de las Bases Curriculares vigentes para los niveles de 3° y 4° medio. La finalidad de este procedimiento es describir y sistematizar algunos de los componentes fundamentales del documento, tales como su estructura normativa, diseño pedagógico, propuestas metodológicas, desarrollo de habilidades para el siglo XXI, propósitos formativos específicos y objetivos de aprendizaje para constatar la orientación ahora propuesta.

Partir el estudio por las Bases Curriculares no es un acto azaroso, sino que responde a dos razones fundamentales. En primer lugar, se reconoce la relevancia del documento como pilar estructural del sistema educativo nacional, conforme a lo señalado por el propio MINEDUC: “las Bases Curriculares constituyen, de acuerdo con la Ley General de Educación, el documento principal del currículum nacional” (MINEDUC, 2019, p.19). En segundo lugar, este análisis permitirá establecer una comparación entre los propósitos generales del currículo y aquellos diseñados específicamente para la asignatura de Filosofía, con el objetivo de comprender los nuevos desafíos que ésta plantea a los docentes de esta área en el contexto actual.

El currículo nacional chileno para la educación media superior, delimitado en el Decreto Exento N.º 193 del año 2019, se presenta como un marco normativo y pedagógico que articula la tradición educativa republicana con las exigencias formativas del siglo XXI. En su introducción, el documento enfatiza que estas bases no emergen de manera aislada, sino que son el resultado de un proceso acumulativo de transformaciones curriculares, cuyo propósito ha sido ampliar las oportunidades de aprendizaje y mejorar la calidad educativa en todos los niveles del sistema escolar chileno. Este carácter evolutivo del currículo permite entender la reforma como un intento de respuesta ante los cambios sociales, tecnológicos y culturales que configuran el contexto global y nacional.

El currículo propone una educación integral que favorezca el desarrollo de competencias cognitivas, sociales, éticas y ciudadanas, todas articuladas en función del perfil de egreso de la Educación Media. La noción de educación integral puede entenderse como una perspectiva formativa que reconoce la multidimensionalidad del ser humano, promoviendo el desarrollo armónico de sus capacidades racionales, emocionales y prácticas. En esta línea, Martha

Nussbaum (2010, p. 130) subraya que una educación humanista debe capacitar a los sujetos para el pensamiento crítico, la empatía y la acción democrática. Por su parte, Paulo Freire (1997, p. 54) plantea que la educación debe orientarse hacia la formación de sujetos críticos y transformadores, capaces de leer el mundo y actuar sobre él con conciencia ética. Desde ambas perspectivas, la educación integral no es solo un ideal normativo, sino un imperativo democrático que compromete a la escuela en la formación de ciudadanos activos y reflexivos (Nussbaum, 2010; Freire, 1997).

La visión de estos autores encuentra eco en el documento curricular del MINEDUC, que, al definir los propósitos formativos generales, promueve explícitamente una formación orientada al desarrollo ético, al juicio crítico y a la participación ciudadana informada (MINEDUC, 2019, pp. 17-18) en suma, define una visión de ser humano y de sociedad que se aspira formar. En este sentido, se propone una educación integral que favorezca el desarrollo de competencias cognitivas, sociales, éticas y ciudadanas, todas articuladas en función del perfil de egreso de la Educación Media. Esta concepción va más allá de la mera transmisión de contenidos, al situar el proceso educativo como una experiencia formativa orientada a la emancipación de los sujetos. La asignatura de Filosofía, ubicada en el Plan Común de Formación General, se encuentra especialmente alineada con estos objetivos, ya que permite ejercitar el pensamiento crítico, la reflexión ética y la argumentación racional, elementos fundamentales para el desarrollo de la autonomía moral y la participación ciudadana.

Además, el documento reconoce que uno de los propósitos del rediseño curricular es dotar de mayor flexibilidad a la Educación Media, abriendo espacios para la elección de trayectorias formativas y el fortalecimiento de proyectos personales y vocacionales. En este contexto, la Filosofía aparece como un espacio singular para la exploración de las preguntas fundamentales de la existencia, ofreciendo a los y las estudiantes un horizonte de sentido desde el cual comprender su experiencia, su entorno y sus posibilidades de acción en el mundo. Así, la inclusión de la Filosofía en el currículum común no responde simplemente a una lógica disciplinar, sino a una visión formativa que reconoce el valor del pensamiento reflexivo en la formación de sujetos autónomos y críticos. Esta perspectiva está alineada con los planteamientos

de Nussbaum (2010)², quien argumenta que disciplinas como la filosofía, la literatura y las artes son esenciales para sostener democracias vigorosas, ya que cultivan la capacidad de deliberación racional y la empatía, así como también con la pedagogía crítica descrita por Freire (1997, p. 6), que subraya el papel de la educación como práctica de la libertad.

1.1.1 Antecedentes

“La construcción del currículum nacional debe entenderse como un proceso continuo y acumulativo, que recoge de manera sistemática las experiencias anteriores que el sistema escolar ha ido incorporando. Al mismo tiempo, se adapta a los nuevos conocimientos disciplinares, las innovaciones que ocurren permanentemente en materias pedagógicas y las demandas al sistema educativo de una sociedad compleja y cambiante” (MINEDUC, 2019, p.16) Esta afirmación, que da inicio a la introducción de las bases curriculares, reviste particular relevancia para esta investigación, ya que explicita el carácter evolutivo del currículum chileno. El texto destaca que la construcción curricular no surge de manera arbitraria, sino que se nutre de la experiencia acumulada y se proyecta hacia el futuro con una disposición adaptativa frente a los desafíos sociales, culturales y educativos del siglo XXI. En efecto, el currículum declara estar sustentado en un “principio de equidad”³, entendido como la garantía de igualdad de oportunidades para que todos los estudiantes puedan desarrollar proyectos de vida acordes a sus intereses, conforme a lo establecido por la Ley General de Educación (Ley N.º 20.370).

Desde la entrada en vigor de dicha ley en 2009, la modificación implementada mediante el Decreto Supremo de Educación N.º 193 en 2019 representa la primera gran actualización del currículo para los niveles de 3º y 4º medio. Esta se suma a reformas anteriores que abarcan los niveles de 1º a 6º básico, así como a la modificación del Plan de Formación Diferenciada para los cursos de 7º básico a 2º medio. Actualmente, en el año 2024, el Ministerio de Educación ha iniciado una nueva propuesta de actualización curricular para los niveles de 1º básico a 2º medio, la cual se encuentra aún en fase de desarrollo. Este continuo proceso de revisión reafirma

² Capítulo 6 (pp. 131-160) “*Sin fines de lucro*”, *cultivar la imaginación: la literatura y las artes*.

³ El “principio de equidad”, según el Ministerio de Educación, implica garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su origen social, económico, cultural o territorial, tengan las mismas oportunidades de acceso, permanencia y éxito en el sistema educativo. Este principio busca compensar desigualdades previas y estructurales, promoviendo una educación inclusiva y justa que permita a cada estudiante desarrollar su máximo potencial.

la naturaleza dinámica del currículo nacional y evidencia el esfuerzo institucional por mantener su pertinencia pedagógica frente a los cambios de época.

1.1.2 Objetivos generales de la Educación Media y su relación con la Filosofía.

Los propósitos de la Educación Media, según lo dispuesto por el currículo nacional, se estructuran en torno a dos grandes ámbitos: el desarrollo personal y social, y la formación en el conocimiento y la cultura (MINEDUC, 2019, pp. 17-18). El primero se orienta al fortalecimiento de la identidad, la autorregulación, la empatía, el sentido de pertenencia, el respeto por los Derechos Humanos y la participación en una sociedad democrática. El segundo apunta a la profundización del pensamiento reflexivo, la alfabetización digital, el trabajo colaborativo y la apropiación crítica del conocimiento. Ambos ámbitos buscan configurar una formación equilibrada, articulando el saber, el saber hacer y el saber ser, en consonancia con una visión humanista y democrática de la educación.

En este marco, la asignatura de Filosofía se presenta como una instancia privilegiada para promover los fines educativos generales. Por su propia naturaleza interrogativa, la Filosofía facilita la reflexión sobre los fundamentos del conocimiento, los valores que sustentan la vida social y las condiciones de posibilidad del juicio crítico. Como señala Freire (1997/2023, p. 23), educar es un acto de amor y, por tanto, un ejercicio ético y político que debe posibilitar la conciencia crítica y el compromiso con la transformación del mundo. Esta disciplina permite desarrollar habilidades de pensamiento de orden superior, como la problematización, la argumentación y la toma de decisiones razonadas. Tales capacidades, además de fortalecer la autonomía intelectual de los estudiantes, resultan fundamentales para la participación ciudadana activa en contextos democráticos, diversos y en permanente transformación.

Desde una perspectiva curricular, la Filosofía trasciende la mera transmisión de contenidos conceptuales, posicionándose como una experiencia educativa integral que fomenta la comprensión profunda del mundo y del lugar que ocupamos en él. Esta tarea exige del profesorado una *praxis* pedagógica sensible a los contextos culturales, sociales y afectivos del estudiantado. Así, el docente de Filosofía se convierte en un agente formativo que articula teoría y práctica, pensamiento y acción, tradición y cambio, asumiendo la responsabilidad ética de

guiar procesos de aprendizaje significativos orientados al desarrollo de la autonomía, la crítica y la creatividad.

1.1.3 Principios valóricos del currículo nacional.

El currículo nacional explicita un conjunto de principios valóricos que orientan tanto la formulación de los objetivos como la implementación de los aprendizajes en el aula⁴. Estos principios son: dignidad humana, libertad, responsabilidad, justicia, solidaridad y respeto (MINEDUC, 2019 pp. 20-21). No se trata simplemente de valores deseables en abstracto, sino de fundamentos ético-políticos que deben impregnar toda la experiencia escolar. Su inclusión en el marco curricular no es decorativa ni simbólica: implica una exigencia concreta para el quehacer docente, quien debe traducir estos principios en prácticas pedagógicas que promuevan el desarrollo moral, el juicio ético y la participación ciudadana activa.

La asignatura de Filosofía mantiene una afinidad estructural con estos principios, ya que históricamente ha interrogado los fundamentos de la vida buena, el orden justo y la libertad humana. En el espacio del aula, estos principios pueden cobrar vida mediante el análisis de dilemas morales, el estudio de teorías éticas, el debate informado sobre conflictos sociales y el examen crítico de las instituciones políticas. Así, la Filosofía no solo clarifica el contenido de estos valores, sino que también provee herramientas conceptuales y metodológicas para su problematización y apropiación reflexiva por parte del estudiantado.

Desde una perspectiva pedagógica, fomentar el respeto implica generar un clima de aula basado en la escucha activa, la argumentación racional y la valoración del disenso. La justicia se traduce en prácticas evaluativas equitativas, en la inclusión de voces diversas y en la apertura al diálogo intercultural. La dignidad y la libertad se concretan cuando se reconoce al estudiante como sujeto autónomo, capaz de deliberar, decidir y construir sentido⁵. En este marco, la Filosofía se configura como un eje articulador de los principios valóricos del currículo, al

⁴ En el marco del currículo chileno, los principios valóricos se entienden como orientaciones normativas que deben guiar no solo los contenidos enseñados, sino también las formas de relación y convivencia dentro del sistema escolar, de acuerdo con una visión humanista y democrática de la educación.

⁵ La noción de autonomía del estudiante implica reconocer su capacidad para actuar de manera reflexiva, tomando decisiones informadas y éticamente fundadas. Esta concepción se inspira en las pedagogías críticas que promueven la emancipación del sujeto mediante el ejercicio del pensamiento y la acción responsable.

fomentar un pensamiento crítico que no solo analiza la realidad, sino que también se compromete con su transformación ética y social.

1.1.4 Orientaciones sobre el aprendizaje.

En el marco curricular para 3º y 4º medio, el aprendizaje es entendido como un proceso activo, situado, progresivo y relacional, que requiere tanto de la participación consciente del estudiante como de condiciones pedagógicas que favorezcan la construcción de sentido. Esta concepción rompe con modelos tradicionales centrados en la transmisión unilateral de contenidos y propone, en cambio, una pedagogía que privilegie la problematización del saber, la significatividad de los contenidos, la interdisciplinariedad y la vinculación con la experiencia. Tal enfoque responde a una visión formativa más compleja e integral del proceso educativo, donde el pensamiento crítico y la autonomía moral⁶ ocupan un lugar central (Nussbaum, 2010). De este modo, se busca formar sujetos capaces de comprender críticamente su entorno, participar activamente en su transformación y proyectar aprendizajes a lo largo de la vida.

La asignatura de Filosofía encuentra en esta perspectiva una legitimación profunda de su práctica, ya que por definición se articula en torno a preguntas abiertas, problemas complejos y reflexiones que no admiten soluciones únicas ni definitivas. Así, el enfoque del aprendizaje propuesto por el currículo promueve una enseñanza filosófica que no se reduzca al estudio cronológico de doctrinas, sino que fomente la exploración de temas relevantes y significativos para la vida de los y las estudiantes. Esta tarea requiere que el docente asuma un rol de mediador del pensamiento, facilitador de la indagación y provocador de preguntas que estimulen el pensamiento crítico. Desde esta óptica, la figura del docente se transforma en un agente cultural⁷ que, tal como sugiere Freire (1997, p. 35), no transmite saberes acabados, sino que acompaña procesos dialógicos de construcción conjunta del conocimiento.

Además, se reconoce la importancia de generar entornos de aprendizaje inclusivos, que valoren la diversidad de trayectorias y experiencias, y que promuevan la colaboración entre

⁶ En la perspectiva de Nussbaum, la "autonomía moral" implica la capacidad del individuo para reflexionar críticamente sobre normas y valores, tomar decisiones éticamente fundadas y actuar con responsabilidad dentro de una comunidad democrática, pp. 53-68.

⁷ Con la idea de "agente cultural" en Freire, busca referirse al rol del educador como mediador activo del conocimiento, que facilita procesos de concientización y emancipación, promoviendo la transformación social desde la praxis pedagógica.

pares. En este sentido, metodologías como la discusión guiada, el análisis de casos, el trabajo en grupos heterogéneos y el uso de recursos digitales pueden contribuir significativamente a dinamizar la clase de Filosofía, haciendo del aula un espacio de formación ética, cognitiva y afectiva. Tal como señala el documento, se trata de propiciar "aprendizajes con sentido y coherencia vital" (MINEDUC, 2019 p. 65), lo que en Filosofía implica trabajar con una didáctica comprometida con la búsqueda de verdad, justicia y humanidad.

1.1.5 Habilidades para el siglo XXI y su integración en Filosofía.

El currículo nacional identifica un conjunto de habilidades consideradas esenciales para la formación de los y las estudiantes del siglo XXI, entre las cuales destacan el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación efectiva, la colaboración, la metacognición, la alfabetización digital y la resolución de problemas complejos⁸. Estas habilidades no constituyen meros accesorios del aprendizaje disciplinar, sino que forman parte del núcleo formativo del currículo, siendo integradas transversalmente en todas las asignaturas. En este marco, la Filosofía adquiere un papel protagónico, al ser precisamente la disciplina que históricamente se ha encargado de fomentar la argumentación rigurosa, la problematización del conocimiento y el ejercicio de la racionalidad reflexiva. Como plantea Nussbaum (2010, p. 29), una educación que prescinde de estas capacidades críticas debilita los cimientos de la democracia y empobrece la vida del pensamiento.

La enseñanza filosófica se alinea naturalmente con estas competencias, puesto que la práctica del filosofar implica, entre otras cosas, la formulación de preguntas complejas, la evaluación de supuestos, la construcción de argumentos y la apertura al disenso razonado. Por ejemplo, desarrollar pensamiento crítico en Filosofía no se reduce a señalar errores lógicos, sino a cultivar una disposición para indagar en los fundamentos de las ideas, valorar la diversidad de perspectivas y sostener una actitud de búsqueda constante. En este sentido, el aula de Filosofía se convierte en un laboratorio de pensamiento, donde los estudiantes ejercitan habilidades intelectuales de alto nivel, indispensables para su participación autónoma y reflexiva en la sociedad. Este enfoque se encuentra en sintonía con lo expuesto por Freire (1997, p. 74), quien

⁸ Según el MINEDUC (2019), los "problemas complejos" son aquellos que no tienen una única solución correcta, implican múltiples variables, requieren pensamiento crítico e interdisciplinario, y deben ser abordados desde distintas perspectivas, promoviendo la toma de decisiones fundamentadas.

destaca que el pensamiento crítico es esencial para la formación de sujetos capaces de actuar éticamente y transformar su realidad.

Asimismo, el currículo enfatiza la necesidad de preparar a los estudiantes para un mundo cambiante, incierto y tecnológicamente mediado. Aquí, la alfabetización digital y la metacognición adquieren particular relevancia. La primera, en Filosofía, puede abordarse mediante el análisis crítico de las formas de información y desinformación en redes digitales, el estudio del impacto de las tecnologías en la subjetividad y el pensamiento, o la reflexión sobre los dilemas éticos vinculados a la inteligencia artificial. La segunda, en tanto, se relaciona con la capacidad de los estudiantes para reconocer, regular y evaluar sus propios procesos de pensamiento. Este ejercicio metacognitivo es inherente a la actividad filosófica, que demanda una actitud constante de revisión, autoevaluación y disposición a modificar convicciones en función de nuevas razones o experiencias.

La integración de estas habilidades en la enseñanza de Filosofía no solo exige innovación metodológica, sino también una disposición docente orientada a la formación integral del sujeto. Esta formación implica una comprensión profunda de las necesidades del estudiantado, así como una sensibilidad hacia sus contextos socioculturales y sus trayectorias personales. El docente debe ser capaz de diseñar experiencias de aprendizaje que no solo transmitan conocimientos, sino que también estimulen la reflexión crítica, el compromiso ético y la creatividad. En este sentido, se trata, en definitiva, de formar ciudadanos pensantes, creativos, éticos y capaces de enfrentar con autonomía los desafíos de su tiempo, actuando con responsabilidad en contextos complejos y promoviendo activamente la justicia social y la convivencia democrática.

1.1.6 Actitudes y perfil de egreso en relación con la asignatura de Filosofía.

El currículo nacional establece un conjunto de actitudes fundamentales que deben ser promovidas de manera transversal en todas las asignaturas del plan de estudios. Entre estas destacan la perseverancia, la responsabilidad, el respeto por la diversidad, la apertura a nuevas ideas, la empatía, la conciencia ambiental, la disposición al diálogo y la valoración del conocimiento. Estas actitudes no deben entenderse como complementos accesorios al aprendizaje, sino como dimensiones centrales de la formación integral que el sistema educativo busca fomentar. Su incorporación responde a la necesidad de formar sujetos íntegros, capaces

de desenvolverse en entornos complejos, diversos y cambiantes, con competencias éticas y sociales que trasciendan la mera adquisición de contenidos disciplinares.

En este contexto, la asignatura de Filosofía asume un rol significativo al ofrecer un espacio de desarrollo donde dichas disposiciones se ejercitan activamente mediante el diálogo reflexivo, la deliberación ética y la indagación sobre la condición humana. Como plantea Freire (1997), es en la práctica educativa crítica⁹ donde se gesta la conciencia ética y el compromiso transformador. Esta visión pedagógica entiende la educación como un acto profundamente dialógico y liberador, donde el conocimiento se construye de forma colectiva a partir de la problematización del mundo. En este proceso, el sujeto se reconoce como agente histórico, con la capacidad de intervenir en su realidad para modificarla, en un ejercicio que articula aprendizaje, ética y *praxis* emancipadora.

El perfil de egreso, por su parte, sintetiza el conjunto de capacidades, conocimientos y actitudes que los y las estudiantes deben haber desarrollado al culminar su trayectoria escolar. Este perfil promueve la formación de sujetos autónomos, capaces de sostener aprendizajes permanentes, de interactuar con respeto en contextos diversos y de contribuir de manera activa a la vida democrática y al desarrollo sostenible del país. Estas cualidades no pueden ser adquiridas exclusivamente mediante enfoques centrados en la memorización o la técnica, sino que requieren experiencias educativas transformadoras, en las que el pensamiento crítico, la deliberación ética y la argumentación reflexiva sean prácticas recurrentes. En este sentido, la Filosofía se configura como una disciplina estratégica, ya que aporta herramientas fundamentales para cultivar una ciudadanía activa, comprometida y crítica, tal como sostiene Nussbaum (2010, p. 25), quien subraya que una educación ética y crítica es indispensable para la vida democrática.

Desde la *praxis* docente, fomentar estas actitudes exige una planificación didáctica que contemple actividades centradas en el desarrollo moral y reflexivo del estudiantado. Esto implica, por ejemplo, la utilización de dilemas éticos, la facilitación de debates filosóficos, el

⁹ El concepto de "práctica educativa crítica" en Freire alude a un enfoque pedagógico centrado en la conciencia del oprimido, la problematización del contexto y la participación activa del estudiante como sujeto de su propio aprendizaje, orientado a la transformación social.

análisis riguroso de textos argumentativos y el trabajo colaborativo orientado a la toma de conciencia respecto de las propias creencias, prejuicios y valores. La evaluación, en este contexto, también debe incluir indicadores actitudinales que reconozcan y valoren la participación respetuosa, la apertura al disenso razonado y la capacidad de escuchar y dialogar con otros. De este modo, se consolida una coherencia entre los principios éticos del currículo, los objetivos de aprendizaje declarados y las prácticas formativas concretas implementadas en la enseñanza de la Filosofía.

1.1.7 Plan de formación General, Plan de formación diferenciada Humanístico-Científica y sistema de electividad.

El currículo nacional establece un sistema estructurado en torno a un Plan de Formación General común para los diferentes ámbitos de formación: Humanístico-Científica, Artística y Técnico-Profesional. Posee también un Plan de Formación Diferenciada, que permite a los y las estudiantes personalizar su experiencia educativa conforme a sus intereses y proyectos de vida. El Plan de Formación General comprende un conjunto de asignaturas obligatorias cursadas por todos los estudiantes, sin distinción de la trayectoria educativa que elijan. Entre estas asignaturas se incluyen Filosofía, Ciencias para la Ciudadanía, Educación Ciudadana, inglés, Lengua y Literatura, y Matemática. Este plan busca garantizar una base común de conocimientos, habilidades y actitudes que sustenten la formación integral y el desarrollo de la autonomía personal y ciudadana.

Por su parte, el Plan de Formación Diferenciada Humanístico-Científica está orientado a profundizar en áreas específicas del conocimiento, ofreciendo asignaturas que abordan contenidos disciplinares, conceptuales y epistemológicos avanzados. Este plan promueve tanto la profundización como la exploración, permitiendo que los estudiantes elijan asignaturas según sus intereses, dentro de un sistema de electividad que contempla un mínimo de seis asignaturas por nivel. (MINEDUC, 2019) La libertad de elección se sustenta en el principio de flexibilidad curricular, que reconoce el derecho de los estudiantes a construir trayectorias formativas personalizadas y coherentes con sus aspiraciones, la flexibilidad curricular es un principio orientador del currículo chileno que permite a los estudiantes ejercer mayor autonomía sobre su proceso educativo, adaptando sus elecciones a sus necesidades e intereses individuales.

La Filosofía, incluida tanto en el plan común como en el plan diferenciado, adquiere un lugar privilegiado, al ofrecer un espacio de reflexión crítica y construcción de sentido. Tal como afirma Nussbaum (2010, p. 75-76), la formación filosófica permite desarrollar capacidades fundamentales para la deliberación democrática, el juicio ético y la imaginación moral. En efecto, la posibilidad de elegir esta asignatura como parte de un plan de profundización de temáticas diferentes de la filosofía¹⁰ implica reconocer que el pensamiento reflexivo en el marco de la formación humanista se concibe como una capacidad para evaluar críticamente la realidad, deliberar sobre fines éticos y tomar decisiones informadas en contextos complejos, no solo es un complemento cultural, sino una herramienta central para la vida cívica y la autorrealización personal.

Asimismo, la estructura del sistema de electividad demanda una reconfiguración del rol docente. Los profesores deben ser capaces de diseñar propuestas didácticas innovadoras que motiven el interés y la participación de los estudiantes, respetando la diversidad de ritmos, estilos de aprendizaje y horizontes vocacionales. En este sentido, Freire (1997, p. 49) subraya que el acto de educar implica un compromiso ético con la libertad del educando, lo que exige una pedagogía basada en el diálogo, la creatividad y la problematización crítica del saber¹¹. La inclusión de la Filosofía en este sistema flexible refuerza su potencial emancipador, que en el pensamiento de Paulo Freire implica un proceso en el cual el educando toma conciencia de su situación en el mundo y actúa para transformarla mediante la praxis, es decir, la acción reflexiva y ética orientada a la liberación personal y colectiva, permitiendo que la enseñanza se articule con los intereses vitales del estudiantado y con los desafíos éticos de la sociedad contemporánea.

1.2 Plan de Formación General.

1.2.1 Propósitos formativos específicos de la asignatura de Filosofía.

Los propósitos formativos específicos de la asignatura de Filosofía se encuentran claramente establecidos en el documento curricular (MINEDUC, 2019, p. 64), donde se señala que esta

¹⁰ El plan de formación diferenciada Humanístico-Científica está dividido en tres áreas principales que en total abarcan siete temáticas relacionadas a distintos intereses de especialización, en consecuencia, con ello, la filosofía cuenta con tres posibles asignaturas a impartir en dicho plan, Estética, Filosofía Política y Seminario de Filosofía.

¹¹ Para Freire, el acto de educar no es neutro ni técnico: implica siempre una opción ética y política. Educar desde la libertad conlleva asumir la pedagogía como práctica transformadora, en la que el diálogo es vehículo de conciencia crítica y la problematización del saber constituye un acto liberador.

disciplina busca fomentar el pensamiento crítico, el desarrollo de una actitud reflexiva y la capacidad para formular y examinar problemas fundamentales relativos a la existencia, el conocimiento, la moral y la sociedad. Tales objetivos trascienden la mera transmisión de contenidos, proponiendo un enfoque formativo centrado en el sujeto pensante, capaz de construir juicios autónomos y participar de manera consciente en la vida social y democrática. En este sentido, la Filosofía no se limita a una función ilustrativa, sino que se convierte en una práctica transformadora del pensamiento y la acción del estudiantado.

El carácter problematizador de la Filosofía, entendido como la capacidad para interrogar lo dado, someter a examen los supuestos y explorar nuevas posibilidades de sentido, convierte a esta asignatura en un espacio fundamental para la formación del juicio crítico. A través del trabajo sistemático con preguntas fundamentales, el análisis conceptual riguroso y el diálogo argumentativo, se cultiva una racionalidad que no se limita a la lógica formal, sino que incorpora dimensiones éticas, políticas y existenciales. En este marco, la Filosofía permite enfrentar de manera reflexiva los desafíos que plantea la sociedad contemporánea, marcada por la complejidad, la incertidumbre y la aceleración del cambio.

Desde la perspectiva docente, estos propósitos formativos exigen una práctica pedagógica reflexiva y situada, que combine el conocimiento de la tradición filosófica con la capacidad para hacerla dialogar con las experiencias del estudiantado. Así, el docente debe ser tanto un guía intelectual como un facilitador de procesos de pensamiento crítico, capaz de crear condiciones para que emerjan preguntas significativas, se elaboren interpretaciones fundadas y se ejercite la argumentación racional. Esta tarea requiere una disposición filosófica permanente por parte del docente, entendida como una actitud de apertura, cuestionamiento constante y compromiso con el pensamiento como forma de vida. En palabras de Nussbaum (2010), una educación que forme para la democracia requiere de docentes capaces de promover la empatía, el juicio ético y la deliberación racional.

1.2.2 Enfoque pedagógico de la asignatura.

El enfoque pedagógico propuesto para la asignatura de Filosofía se fundamenta en el desarrollo activo del pensamiento, más que en la simple adquisición de conocimientos o en la repetición de contenidos históricos (MINEDUC, 2019 p.65). Se promueve una enseñanza

centrada en la actividad filosófica como práctica de indagación, reflexión y diálogo, situando al estudiante como sujeto activo del proceso educativo. Este planteamiento rompe con una tradición escolar que ha privilegiado lo expositivo y memorístico, y propone, en cambio, una experiencia de aula que se estructura en torno a la formulación de preguntas significativas, el análisis de argumentos, la interpretación crítica de textos y la construcción cooperativa de sentido.

Desde esta perspectiva, la Filosofía no se enseña como una colección de doctrinas, sino como una manera de pensar, un ejercicio de autonomía intelectual y una práctica de libertad. El currículo establece que el foco debe estar puesto en el desarrollo de habilidades propias del quehacer filosófico, tales como cuestionar lo evidente, analizar conceptos, evaluar supuestos, deliberar éticamente y fundamentar juicios propios. Como señala Nussbaum (2010, pp 33-49), estas habilidades son fundamentales para formar ciudadanos capaces de participar críticamente en la vida democrática. Este enfoque metodológico exige un cambio de rol por parte del docente, quien debe actuar como mediador del pensamiento, facilitador del diálogo y guía en el proceso de clarificación conceptual y problematización del mundo.

La lectura de textos filosóficos es una herramienta central en este proceso, no como fin en sí misma, sino como medio para el ejercicio del pensamiento crítico y la formación del juicio. Los textos deben ser seleccionados considerando su complejidad, pertinencia y potencial formativo, y deben ser abordados con estrategias que incluyan la lectura guiada, la contextualización histórica, la reconstrucción argumentativa y la conexión con problemas actuales. Tal como indica Freire (1997, p. 13), la lectura crítica del mundo es inseparable de la lectura crítica de la palabra, lo que subraya la importancia del texto filosófico como medio de concientización. El currículo sugiere, además, incorporar métodos filosóficos clásicos¹² como la mayéutica, la hermenéutica o la fenomenología, adaptándolos al nivel escolar, para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¹² El concepto de "métodos filosóficos" alude a las distintas formas de proceder dentro de la tradición filosófica para abordar problemas, tales como la mayéutica (diálogo socrático orientado al descubrimiento), la hermenéutica (interpretación de textos y fenómenos) o la fenomenología (descripción de la experiencia tal como se presenta). Estos métodos no son excluyentes, y pueden complementarse según los fines pedagógicos y el nivel de profundización requerido

Este enfoque implica también repensar las formas de evaluación, priorizando instrumentos que valoren el proceso reflexivo, la claridad argumentativa y la creatividad conceptual, como los portafolios, ensayos, debates y diarios filosóficos. En síntesis, se busca que la Filosofía en la escuela no sea una asignatura que transmite verdades establecidas, sino una instancia donde se cultiva la capacidad de pensar, dudar, dialogar y transformar.

1.2.3 Fundamentación de la asignatura de Filosofía.

La fundamentación de la asignatura de Filosofía que se presenta en las Bases Curriculares de 3° y 4° medio constituye el punto de partida desde el cual se proyecta toda la arquitectura curricular de esta disciplina. Esta sección expone los fines formativos que justifican su inclusión dentro del plan de estudios de la educación media, subrayando su carácter integrador, crítico y reflexivo (MINEDUC, 2019 p.64). Se establece que la Filosofía contribuye a la formación de personas conscientes de sí mismas y del mundo, capaces de razonar, dialogar y discernir con autonomía y responsabilidad. Desde esta perspectiva, la disciplina no sólo transmite contenidos, sino que propicia un modo de pensar y de estar en el mundo¹³

Este enfoque es coherente con las tradiciones filosóficas que entienden la filosofía como una práctica formativa. Como afirma Matthew Lipman (1997, pp. 89-91), pensar filosóficamente implica desarrollar una actitud de búsqueda reflexiva, dialógica y crítica. Esta visión encuentra eco en las Bases Curriculares, que enfatizan la necesidad de que los y las estudiantes formulen preguntas, comprendan conceptos complejos y participen en discusiones racionales. La Filosofía, así, aparece como una instancia privilegiada para el cultivo del pensamiento autónomo y la deliberación ética, en sintonía con las exigencias de una ciudadanía democrática en contextos contemporáneos cada vez más diversos y desafiantes. En este sentido, los aportes de Lipman en el primer capítulo de su obra “El lugar del pensamiento en la educación.” donde expone el valor de enseñar a pensar crítica, creativa y cuidadosamente (1997), se alinean con la misión formativa que el currículo chileno le otorga a la disciplina filosófica.

¹³ La expresión “modo de pensar y de estar en el mundo” se conecta con la idea, presente en las Bases Curriculares, de que la Filosofía debe contribuir al desarrollo de una “conciencia de sí mismo y del entorno” (MINEDUC, 2019, p. 10). Esta noción no solo implica una dimensión cognitiva, sino una orientación ético-existencial que fundamenta la necesidad de formar ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con su realidad.

De igual modo, Martha Nussbaum advierte en el capítulo uno de “Sin fines de lucro” sobre los peligros de un modelo educativo que margina las humanidades, argumentando que disciplinas como la Filosofía son esenciales para cultivar la imaginación crítica y el juicio ético en una democracia (Nussbaum, 2010). Esta reflexión apoya la base ética de las competencias formativas descritas en las Bases Curriculares y refuerza la tesis de que la educación filosófica tiene un papel insustituible en la formación ciudadana.

Desde el punto de vista pedagógico, esta fundamentación plantea desafíos específicos para el profesorado: diseñar estrategias didácticas que no solo transmitan contenidos filosóficos, sino que habiliten la experiencia del filosofar. Esto implica una mediación docente que combine claridad expositiva, apertura al diálogo y una actitud interrogativa que fomente el asombro y la problematización del mundo. En este sentido, la enseñanza de la Filosofía no puede reducirse a una secuencia de temas o autores, sino que debe configurarse como una práctica reflexiva situada.¹⁴

La importancia de esta fundamentación se proyecta metodológicamente en la presente investigación. Al analizar los desafíos docentes derivados de la implementación del currículo, resulta imprescindible considerar cómo esta orientación formativa se traduce —o no— en las prácticas reales del aula. ¿De qué manera los profesores logran encarnar esta visión del filosofar? ¿Qué tensiones emergen entre el diseño curricular y las condiciones institucionales concretas? Estas preguntas guiarán el estudio de caso que desarrollaremos, sustentado en la encuesta.

1.2.4 Enfoque formativo y competencias generales.

El enfoque formativo que orienta la asignatura de Filosofía en el currículo nacional se expresa en una matriz de competencias que superan la mera adquisición de contenidos, promoviendo el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, actitudes éticas y una disposición reflexiva frente a los problemas del mundo contemporáneo (MINEDUC, 2019 p.68) Este enfoque no solo busca transmitir conocimientos filosóficos, sino más bien formar

¹⁴. La expresión "práctica reflexiva situada" alude a una enseñanza que, lejos de seguir una lógica meramente abstracta o descontextualizada, se compromete con las realidades concretas del aula, los contextos culturales del estudiantado y las problemáticas contemporáneas, articulando el pensamiento filosófico con la experiencia vivida.

estudiantes capaces de interrogar la realidad, argumentar con fundamento y deliberar en contextos de diversidad. Es por ello que las competencias generales propuestas se vinculan estrechamente con los principios de formación ciudadana, pensamiento crítico y autonomía personal, constituyéndose en pilares del aprendizaje filosófico en el nivel medio.

En este contexto, resulta clave comprender el tránsito desde una pedagogía centrada en contenidos hacia una enseñanza orientada a competencias. Esta transformación pedagógica requiere del profesorado una disposición a revisar sus prácticas, adoptar estrategias metodológicas activas y promover espacios dialógicos. La Filosofía, al ser una disciplina que trabaja con la incertidumbre, los valores y la pluralidad de interpretaciones, se ajusta particularmente bien a este paradigma formativo, pero también plantea exigencias importantes en términos de actualización profesional y recursos didácticos.

Las competencias definidas por el currículo para la enseñanza de la Filosofía incluyen la capacidad de desarrollar preguntas filosóficas, analizar argumentos, construir posiciones razonadas, y participar en comunidades de diálogo respetuoso. Estas habilidades no solo son filosóficas en sentido estricto, sino que reflejan un horizonte educativo más amplio: la formación de ciudadanos activos y críticos, conscientes de los desafíos éticos y sociales de su tiempo. De ahí que estas competencias deben ser comprendidas no como fines aislados, sino como articulaciones dentro de una práctica educativa integral.

Desde el marco teórico de esta investigación, la formación por competencias puede ser interpretada también como una estrategia de emancipación cognitiva y ética. La posibilidad de formular preguntas filosóficas —como propone Lipman (1997, p. 14)— no es solo una habilidad escolar, sino una forma de resistir la pasividad intelectual. Por su parte, Nussbaum (2010, pp. 63-64) recuerda que la democracia requiere ciudadanos que puedan imaginar la perspectiva del otro y argumentar desde la razón y no desde la imposición. Estas ideas fortalecen la tesis de que el currículo actual, en su diseño, promueve valores filosóficos fundamentales, aunque su implementación práctica sea aún un desafío no resuelto.

1.2.5 Objetivos generales de aprendizaje en filosofía para 3° y 4° medio.

Los objetivos generales de aprendizaje (O.A.) que el currículo establece para la asignatura de Filosofía en 3° y 4° medio condensan el horizonte formativo que orienta esta etapa del proceso educativo. Según el MINEDUC (2019, p 70), estos objetivos buscan desarrollar en los y las estudiantes competencias tales como la argumentación racional, la elaboración de juicios éticos, el análisis crítico y la formulación de preguntas significativas. A pesar de su formulación amplia, estos O.A. responden a una orientación filosófica explícita, al invitar al estudiantado a examinar su existencia, su entorno y los fundamentos normativos de la vida social desde una postura reflexiva y activa.

El enfoque que subyace a estos objetivos prioriza la comprensión profunda de problemas fundamentales del ser humano, como la verdad, la libertad o la justicia. Ello diferencia a la Filosofía de otras asignaturas escolares, al centrarse no sólo en contenidos, sino en procesos intelectuales complejos, vinculados a la autonomía de juicio y a la deliberación ética. Este tipo de saber, más que transmitir respuestas, promueve la construcción de sentido desde una práctica situada del pensar, lo cual exige condiciones pedagógicas específicas.

Desde un punto de vista didáctico, los O.A. operan como un puente entre el diseño curricular prescrito y las prácticas docentes reales. Su implementación requiere de estrategias pedagógicas que generen contextos de indagación filosófica en el aula, promoviendo un diálogo riguroso y respetuoso. Por ejemplo, el objetivo de “evaluar críticamente posturas filosóficas diversas” implica que el profesorado no sólo domine esas posturas, sino que sepa cómo articularlas con las experiencias, intereses y capacidades del estudiantado. No obstante, estas prácticas se ven frecuentemente tensionadas por condiciones estructurales del sistema escolar, como la sobrecarga de trabajo, la escasa formación específica en didáctica de la filosofía y las limitaciones institucionales.

En términos filosófico-pedagógicos, estos objetivos reflejan una concepción educativa que busca formar sujetos críticos, autónomos y comprometidos con la vida democrática. En este sentido, se relacionan con los planteamientos de Martha Nussbaum (2010, pp. 96-97), quien afirma que una ciudadanía democrática requiere desarrollar la capacidad de examinar críticamente las propias tradiciones. Asimismo, la propuesta metodológica de Matthew Lipman

sobre la comunidad de indagación ofrece herramientas clave para alcanzar estos fines, al fomentar en el aula una cultura del pensamiento, la deliberación argumentativa y la cooperación reflexiva.¹⁵

1.2.6 Objetivos de aprendizaje específicos para 3° medio.

Los objetivos de aprendizaje específicos para 3° medio representan una concreción operativa de los principios y competencias generales previamente expuestos. De acuerdo con el MINEDUC (2019, p. 71).

OA	Descripción:
1	Describir las características del quehacer filosófico, considerando el problema de su origen y sentido, e identificando algunas de sus grandes preguntas y temas.
2	Analizar y fundamentar diversas perspectivas filosóficas, considerando posibles relaciones con la cotidianidad, así como normas, valores, creencias y visiones de mundo de los pensadores que las desarrollaron.
3	Formular preguntas filosóficas referidas al ser y la naturaleza de la realidad que sean significativas para su vida, considerando conceptos y teorías ontológicas fundamentales.
4	Formular preguntas filosóficas referidas al conocimiento, la ciencia y la verdad que sean significativas para su vida, considerando conceptos y teorías epistemológicas fundamentales.
5	Dialogar sobre grandes problemas de la ontología y/o la epistemología, confrontando diversas perspectivas filosóficas y fundamentando visiones personales.
6	Aplicar principios y herramientas elementales de argumentación en el diálogo, la escritura y diferentes contextos, considerando la consistencia y rigurosidad lógica, la identificación de razonamientos válidos e inválidos y métodos de razonamiento filosófico.

Estos objetivos están orientados al desarrollo progresivo de habilidades filosóficas fundamentales, tales como la formulación de preguntas significativas, el análisis conceptual, la evaluación de argumentos y la deliberación ética en contextos diversos. La propuesta curricular organiza estos aprendizajes en torno a tres ejes articuladores: pensamiento crítico, reflexión ética y comprensión del conocimiento, conformando un marco coherente para el diseño de experiencias pedagógicas significativas.

Un aspecto destacable de esta sección curricular es la secuencialidad en la progresión de habilidades. Por ejemplo, el OA 1 plantea que los y las estudiantes deben “Describir las

¹⁵ El concepto de “comunidad de indagación” fue desarrollado por Matthew Lipman en el contexto de la Filosofía para Niños. Se refiere a una estructura pedagógica en la que estudiantes y docentes participan colectivamente en la investigación filosófica, promoviendo habilidades como el pensamiento crítico, el diálogo respetuoso y la reflexión ética desde una perspectiva cooperativa y horizontal.

características del quehacer filosófico, considerando el problema de su origen y sentido, e identificando algunas de sus grandes preguntas y temas”, mientras que el OA 3 complementa este ejercicio mediante la tarea de “Formular preguntas filosóficas referidas al ser y la naturaleza de la realidad que sean significativas para su vida, considerando conceptos y teorías ontológicas fundamentales”. Esta lógica gradual no solo favorece la apropiación reflexiva de los contenidos, sino que también estimula un proceso de maduración intelectual orientado a problematizar críticamente la realidad.

Asimismo, se evidencia una intención explícita de vincular el quehacer filosófico con la experiencia vital del estudiantado. Al abordar cuestiones como la libertad personal, la justicia social o la verdad en contextos mediáticos, el currículo propone una relación situada entre teoría filosófica y vida cotidiana. Este enfoque se encuentra en sintonía con la pedagogía de Paulo Freire (1997, p. 13), quien sostenía que una educación verdaderamente crítica debe partir de la realidad concreta de los sujetos para propiciar procesos de concientización. En la práctica docente, esto requiere la selección intencionada de recursos, textos y metodologías que propicien el diálogo entre el pensamiento filosófico y las vivencias del alumnado.

Desde una perspectiva didáctica, los objetivos específicos de 3° medio exigen que el profesorado asuma un rol activo como facilitador del pensamiento filosófico. No se trata únicamente de enseñar contenidos filosóficos, sino de crear las condiciones necesarias para hacer filosofía en el aula. Tal como afirma García Moriyón (1998), el trabajo filosófico en la escuela debe orientarse hacia la formación de ciudadanos autónomos, críticos y solidarios, capaces de pensar por sí mismos y convivir en contextos democráticos exigentes. En este marco, los objetivos pueden funcionar como una herramienta valiosa, siempre que se integren con estrategias pedagógicas que fomenten la indagación abierta, la escucha activa y el respeto a la pluralidad de perspectivas.

1.2.7 Objetivos de aprendizaje específicos para 4° medio.

Los objetivos de aprendizaje específicos para 4° medio, conforme a lo establecido por el currículo del MINEDUC (2019), profundizan y consolidan las habilidades filosóficas desarrolladas en 3° medio. Este nivel busca que los y las estudiantes fortalezcan su capacidad argumentativa, examinen críticamente problemas filosóficos complejos y elaboren juicios éticos

con fundamentos sólidos. La progresión curricular contempla un aumento en la complejidad cognitiva, integrando de forma más sistemática el análisis de textos filosóficos, la discusión sobre dilemas contemporáneos y la formulación de posturas fundamentadas frente a problemas reales.

OA	Descripción:
1	Explicar los alcances, límites y fines del quehacer filosófico, considerando sus aportes al conocimiento y la acción, así como su relación con otras disciplinas y formas del saber.
2	Formular preguntas filosóficas referidas a la praxis que sean significativas para su vida, considerando teorías éticas fundamentales y conceptos como la justicia, la libertad y la igualdad.
3	Dialogar sobre problemas contemporáneos de la ética y la política, confrontando diversas perspectivas filosóficas y fundamentando visiones personales.
4	Evaluar diferentes tipos de argumentos presentes en textos filosóficos y fundamentar su validez o carácter falaz, considerando referentes teóricos, empíricos y del sentido común para apoyar o refutar una tesis.
5	Evaluar el impacto de ideas filosóficas relacionadas con la ontología, la epistemología y la ética en cuestiones actuales de la cultura, el mundo laboral, la tecnología, la política, las artes, entre otras posibilidades, utilizando diferentes formas de expresión y representación de ideas.

Entre los objetivos destacados se encuentra el OA 3, que propone “Dialogar sobre problemas contemporáneos de la ética y la política, confrontando diversas perspectivas filosóficas y fundamentando visiones personales”, introduciendo al estudiantado en problemáticas sociales centrales. Asimismo, el OA 5 enfatiza la dimensión ontológica del pensamiento filosófico al establecer como objetivo “Evaluar el impacto de ideas filosóficas relacionadas con la ontología, la epistemología y la ética en cuestiones actuales de la cultura, el mundo laboral, la tecnología, la política, las artes, entre otras posibilidades, utilizando diferentes formas de expresión y representación de ideas”. Esto permite contar con un marco conceptual robusto para el análisis normativo de situaciones concretas.

Desde un enfoque pedagógico, estos objetivos suponen una disposición metodológica centrada en el trabajo autónomo, la lectura crítica de fuentes primarias y la argumentación tanto oral como escrita. Este enfoque representa un desafío importante en el contexto de la enseñanza secundaria, donde las condiciones institucionales, los tiempos lectivos acotados o la escasa formación filosófica específica del profesorado pueden dificultar su implementación plena. Así, la concreción de estos aprendizajes depende tanto de factores estructurales del sistema educativo como del compromiso profesional docente y del respaldo institucional disponible.

La propuesta de 4° medio también incorpora una dimensión explícita de formación ciudadana activa. Al incentivar la toma de postura razonada frente a dilemas contemporáneos —como los conflictos en torno a la justicia distributiva, los debates bioéticos o las tensiones entre libertad individual y bien común—, el currículo posiciona la enseñanza de la filosofía como una herramienta clave para el fortalecimiento de ideas como la democracia deliberativa y el inicio de la participación ciudadana más consciente por parte de los estudiantes

Finalmente, los objetivos específicos de 4° medio permiten articular la formación filosófica con las decisiones vocacionales y las trayectorias de vida del estudiantado. Esto resulta especialmente relevante en el último año de la educación media, etapa en la que se definen proyectos personales, académicos y laborales. Una enseñanza de la filosofía orientada a la reflexión existencial, al discernimiento ético y al compromiso con el bien común puede, en este sentido, contribuir significativamente a la construcción de una subjetividad crítica y de un horizonte vital orientado por la justicia y la responsabilidad social.

1.2.8 Ejes organizadores del currículo de Filosofía.

El currículo de Filosofía para 3° y 4° medio se estructura en torno a tres ejes formativos fundamentales: pensamiento crítico, reflexión ética y comprensión del conocimiento. Estos ejes cumplen una función orientadora y articuladora, ya que delimitan las competencias que se espera desarrollar y guían la selección de contenidos, metodologías y criterios de evaluación. Según el MINEDUC (2019 p.68) cada eje posee una definición operativa clara y se vincula estrechamente con objetivos de aprendizaje específicos, lo cual otorga coherencia interna y sentido pedagógico a la propuesta curricular.

El primer eje, pensamiento crítico, busca que los y las estudiantes desarrollen habilidades para formular, analizar y evaluar argumentos con rigor. Esta competencia tiene un carácter transversal, ya que se manifiesta tanto en la capacidad para dialogar filosóficamente como en la práctica de una ciudadanía reflexiva. Desde un enfoque filosófico, esta dimensión se relaciona con el planteamiento de Matthew Lipman (1997), quien sostiene que la enseñanza de la filosofía contribuye a la formación de ciudadanos críticos activos participantes de la vida democrática.

El segundo eje, reflexión ética, se orienta al análisis crítico de los fundamentos morales que sustentan nuestras decisiones, juicios y acciones. Este eje invita a los estudiantes a reflexionar sobre dilemas valóricos contemporáneos, integrando diversas perspectivas filosóficas y culturales. En esta línea, Adela Cortina (2007, pp. 19-21) subraya que la ética constituye una necesidad cívica, y que su enseñanza es indispensable para la construcción de una convivencia más justa. Así, el currículo chileno convierte este eje en un espacio pedagógico privilegiado para promover la deliberación moral y el desarrollo de una conciencia ética informada.

Por último, el eje de comprensión del conocimiento tiene como propósito que los estudiantes cuestionen el origen, validez y límites del saber humano. Esta dimensión involucra interrogantes epistemológicas fundamentales que permiten analizar críticamente fenómenos relacionados con la ciencia, la tecnología, el lenguaje y la producción de la verdad. En este sentido, se alinea con la visión propuesta por Karl Popper (2002, pp. 13-14), quien plantea que el conocimiento humano avanza mediante un proceso constante de conjeturas y refutaciones, favoreciendo una actitud crítica, autocrítica y anti dogmática frente al saber.

En conjunto, los ejes organizadores propuestos por el currículo no solo estructuran el trabajo docente, sino que también representan una apuesta formativa sustantiva. La articulación entre pensamiento crítico, reflexión ética y comprensión del conocimiento configura una propuesta educativa capaz de responder a los desafíos del mundo contemporáneo, formando sujetos capaces de actuar con juicio, sensibilidad y compromiso en una sociedad plural y democrática.

1.2.9 Criterios de evaluación de la asignatura de Filosofía.

Los criterios de evaluación establecidos por el currículo de Filosofía para 3° y 4° medio, según el (MINEDUC 2019), cumplen una función normativa y formativa, al definir los estándares que orientan la valoración del logro de los aprendizajes esperados. Estos criterios no se limitan a la medición de contenidos, sino que buscan evaluar el desarrollo de habilidades complejas como la argumentación, el análisis conceptual, la reflexión ética y el juicio crítico. En este sentido, se vinculan estrechamente con los ejes formativos descritos previamente, constituyéndose en una proyección evaluativa de los objetivos de aprendizaje.

Entre los criterios más relevantes se encuentran la “capacidad para fundamentar opiniones filosóficas en forma coherente y rigurosa” y la “habilidad para analizar textos filosóficos reconociendo sus supuestos y conclusiones” (MINEDUC 2019, pp. 68-70). Estos criterios revelan una concepción de la evaluación que trasciende la lógica memorística tradicional y que valora el pensamiento autónomo y la elaboración crítica del saber. Esta perspectiva encuentra respaldo en el enfoque de Matthew Lipman (1997), quien defiende que la enseñanza filosófica debe fomentar el pensamiento propio desde edades tempranas, promoviendo la construcción de argumentos sólidos y pertinentes en contextos dialógicos.

Asimismo, los criterios consideran dimensiones actitudinales fundamentales, como el respeto por la diversidad de opiniones y la disposición al diálogo razonado. Esta inclusión subraya el compromiso del currículo con una formación ética y ciudadana integral, en la que no solo importa el contenido del pensamiento, sino también las formas en que se dialoga y se construye sentido con otros. En este punto, Adela Cortina (2007) advierte que una ética cívica exige no solo actuar moralmente, sino también convivir en contextos pluralistas.

Un aspecto especialmente valioso del enfoque evaluativo del currículo es su apertura a la autoevaluación y la coevaluación como prácticas pedagógicas. Estas metodologías promueven una actitud reflexiva hacia el aprendizaje propio y colectivo, fortaleciendo la autonomía y la conciencia crítica del estudiantado. Tal como sostiene Lipman (1997, p. 14), el pensamiento crítico requiere una revisión constante de las propias ideas, en diálogo con los demás y con los principios argumentativos compartidos.

En suma, los criterios de evaluación del currículo de Filosofía no solo permiten constatar aprendizajes, sino que se constituyen en sí mismos en herramientas formativas. Evaluar en filosofía implica enseñar a pensar con rigor, responsabilidad y apertura.

1.2.10 Orientaciones didácticas y sugerencias metodológicas.

El currículo de Filosofía para 3° y 4° medio entrega un conjunto de orientaciones didácticas que tienen por finalidad apoyar al profesorado en la implementación efectiva de los aprendizajes esperados. Estas orientaciones, presentadas en el documento del MINEDUC (2019 pp. 65-67), no constituyen instrucciones prescriptivas, sino sugerencias flexibles que buscan fomentar la

reflexión pedagógica, la adaptación contextual y la autonomía profesional docente. En este marco, el currículo asume una postura dialógica, reconociendo que la calidad de la enseñanza filosófica depende en gran medida de la capacidad del profesorado para generar experiencias educativas significativas, pertinentes y críticas.

Entre los lineamientos propuestos, destaca el énfasis en la metodología del diálogo filosófico, entendida no como una mera técnica, sino como una forma de encuentro racional entre sujetos que piensan juntos. Según Lipman (1997, p. 4), esta metodología permite transformar el aula en una comunidad de indagación en la que los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que aprenden a pensar filosóficamente, a cuestionar sus supuestos y a construir argumentos en colaboración. La formulación de preguntas abiertas, la problematización de experiencias cotidianas y la deliberación colectiva son estrategias centrales para fomentar el pensamiento autónomo y el juicio crítico.

Otra recomendación metodológica clave es el uso de textos filosóficos —en su versión original o adaptada— como medio para acercar al estudiantado al lenguaje, la estructura y los modos de argumentación propios del discurso filosófico. Esta práctica fortalece las habilidades analíticas y la comprensión crítica, al tiempo que sitúa a los y las estudiantes en contacto directo con las fuentes del pensamiento. De forma complementaria, se alienta la utilización de recursos audiovisuales, herramientas digitales y actividades vinculadas al entorno social inmediato, con el propósito de diversificar las estrategias didácticas y atender a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje.

Estas orientaciones, sin embargo, no están exentas de desafíos. En muchos contextos escolares, la implementación de metodologías activas se ve limitada por factores estructurales como la sobrecarga horaria, la escasez de materiales, o la débil formación inicial en filosofía. Por ello, el perfeccionamiento docente aparece como una condición indispensable para el desarrollo profesional y para la apropiación crítica del currículo. La reflexión continua sobre las propias prácticas y el compromiso con una educación liberadora se configuran, en este escenario, como elementos esenciales para consolidar una enseñanza filosófica de calidad.

Finalmente, es posible identificar una coherencia profunda entre estas orientaciones metodológicas y los propósitos formativos de la asignatura. La enseñanza de la filosofía se concibe como una práctica pedagógica situada, reflexiva y transformadora, donde el rol del docente no es simplemente transmitir contenidos, sino facilitar procesos de búsqueda de sentido.

Conclusiones del capítulo

El análisis descriptivo del currículo de Filosofía para 3° y 4° medio revela una propuesta formativa estructurada, coherente y ambiciosa, orientada al desarrollo de competencias filosóficas fundamentales como el pensamiento crítico, la reflexión ética y la comprensión del conocimiento. Estos tres ejes transversales no solo organizan los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación, sino que también configuran una concepción pedagógica que trasciende la mera transmisión de contenidos, situando la enseñanza filosófica en el terreno del diálogo, la problematización de la experiencia y la formación ciudadana activa.

A lo largo del capítulo se ha constatado que los objetivos generales y específicos están formulados no sólo con el objetivo de adquirir conocimientos puntuales, sino que pone énfasis en el desarrollo de competencias, promoviendo habilidades como la formulación de preguntas significativas, la evaluación de teorías filosóficas, la argumentación rigurosa y el juicio ético informado. Esta orientación se ve reforzada por los criterios de evaluación y las orientaciones metodológicas, que sugieren prácticas como la lectura de textos originales, el uso del diálogo filosófico y la construcción de comunidades de indagación. En conjunto, estos elementos evidencian una visión de la filosofía como práctica situada y crítica, en consonancia con enfoques como los de Matthew Lipman y Martha Nussbaum.

Sin embargo, el currículo también enfrenta limitaciones concretas en su implementación. Tal como se ha planteado en los apartados referidos a las orientaciones didácticas y a los criterios de evaluación, su efectividad depende en gran medida de las condiciones institucionales y del capital profesional del profesorado. Factores como la escasez de tiempo, la presión por resultados medibles constituyen obstáculos relevantes para la realización plena de los propósitos curriculares. Esta cartografía de la “letra” curricular, lejos de ser un ejercicio meramente informativo, constituye un piso epistémico desde el cual será posible evaluar con mayor precisión las condiciones de su implementación pedagógica en contextos reales de aula. Estos desafíos serán abordados en el capítulo siguiente, donde mediante una encuesta aplicada a los y docentes se explorarán los desafíos de la implementación del currículo en establecimientos de la comuna de San Miguel, a fin de identificar las tensiones, adaptaciones y potencialidades que emergen en la práctica.

A raíz de lo anterior, la presente investigación pretende ser una contribución útil en el marco de la enseñanza de la filosofía escolar desde múltiples puntos de vista. Primero, establece una cartografía normativa que evita confundir prescripciones curriculares con prácticas efectivas de aula. Segundo, genera indicadores analíticos que luego se emplearán en el trabajo empírico (por ejemplo, qué cuenta como evidencia de “pensamiento crítico” en actividades y evaluaciones; cómo se operacionaliza el eje ético en dilemas reales; o qué se entiende por análisis de textos filosóficos en 4.º medio). Tercero, permite poner en relación la letra del currículo con los marcos conceptuales de referencia: la educación dialógica y problematizadora, el cultivo de capacidades para una ciudadanía democrática y la comunidad de indagación como forma escolar del filosofar. Esta triangulación teórico-normativa orienta, además, la identificación de posibles desafíos docentes, tales como la mediación del diálogo filosófico, la evaluación de argumentaciones en contextos diversos y la selección de materiales que conecten tradición y experiencia.

En este marco, es preciso comprender que el objetivo “describir la propuesta curricular y sus elementos fundamentales” se vincula de modo directo con el objetivo principal de la investigación, “identificar los nuevos desafíos docentes relacionados con la implementación del actual currículo en Filosofía” por medio de una dependencia lógica: sin una descripción precisa del “deber ser” curricular, cualquier inferencia sobre los desafíos de su “ser” en la práctica carecería de anclaje pero describir no agota la investigación, ordena el terreno para el desarrollo de lo que representará la otra arista fundamental de esta investigación. Dado el valor antes descrito para la comprensión real de lo que significan los desafíos de la experiencia en el aula y la práctica docente en atención a los nuevos desafíos curriculares, es que más allá de la teoría que ofrecen los marcos normativos se indagará por medio de Encuestas que den cuenta sobre la experiencia empírica de la labor docente en establecimientos de la comuna de San Miguel, atendiendo a las condiciones institucionales, prácticas de evaluación, tiempos pedagógicos y estrategias.

Para finalizar, el capítulo ha explicitado zonas de tensión que se proyectan como hipótesis de trabajo para la investigación empírica. La centralidad de la argumentación y del diálogo

filosófico supone exigencias profesionales elevadas: selección y mediación de textos, diseño de actividades que promuevan preguntas significativas, y evaluación de procesos argumentativos en diversidad de contextos. Tales exigencias pueden verse obstaculizadas por condiciones estructurales (tiempos lectivos acotados, presión evaluativa, recursos limitados) y por la heterogeneidad de la formación docente inicial y continua. Precisamente por ello, la descripción minuciosa de propósitos, ejes, objetivos y criterios realizada aquí habilita indicadores analíticos con los que observar la práctica: ¿qué cuenta como evidencia de pensamiento crítico?, ¿cómo se integra el eje ético en dilemas reales?, ¿de qué manera se evalúa la calidad de un argumento en 4.º medio?

Capítulo II: Aplicación de encuesta a los docentes

Introducción general al capítulo

Una vez desarrollado el análisis descriptivo del currículo de Filosofía para 3.º y 4.º medio, el presente capítulo aborda el componente empírico de la investigación, orientado a examinar cómo dicho currículo es percibido por las y los docentes que lo implementan en establecimientos de la comuna de San Miguel. Mientras el capítulo anterior permitió reconstruir la estructura normativa y pedagógica de la propuesta curricular, este segundo momento se concentra en relevar la experiencia del profesorado frente a su puesta en práctica, con especial atención a los desafíos que emergen en el ejercicio docente a partir de la implementación del currículo vigente.

Para ello, se recurre a una estrategia de levantamiento de información basada en la aplicación de una encuesta estructurada, diseñada para recoger percepciones docentes respecto de distintos aspectos de la implementación curricular. El instrumento combina ítems cerrados en escala tipo Likert con preguntas abiertas, lo que permite articular información de carácter descriptivo con apreciaciones más desarrolladas sobre la experiencia profesional del profesorado. Esta decisión metodológica resulta pertinente en función del objetivo central de la tesis, en tanto posibilita sistematizar tendencias generales y, al mismo tiempo, acceder a formulaciones más situadas sobre las dificultades, tensiones y necesidades que el nuevo escenario curricular plantea.

La aplicación de la encuesta se proyecta sobre una muestra de docentes de Filosofía de la comuna de San Miguel, resguardando criterios básicos de participación voluntaria, anonimato y confidencialidad. La información obtenida será posteriormente sometida a un proceso de tabulación y organización descriptiva, de modo de identificar frecuencias, porcentajes y tendencias generales en las respuestas. Junto con ello, las respuestas abiertas serán examinadas de acuerdo con criterios de análisis temático, con el propósito de complementar la lectura cuantitativa y enriquecer la interpretación de los resultados desde una perspectiva situada y cautelosa.

En este sentido, el capítulo reúne los elementos metodológicos necesarios para comprender el proceso de levantamiento y tratamiento de la información empírica del estudio. En los

apartados que siguen se abordarán, de manera sucesiva, la caracterización de la población y muestra, la descripción del instrumento de recolección de información, el procedimiento de aplicación de la encuesta y la estrategia general de tabulación y análisis de los datos. De este modo, se busca ofrecer una visión integrada del diseño empírico de la investigación, explicitando las decisiones metodológicas que permiten vincular el análisis curricular previo con la experiencia concreta del profesorado frente a la implementación del currículo vigente de Filosofía.

2.1 Población y muestra

La población delimitada del presente estudio está constituida por las y los docentes que imparten la asignatura de Filosofía en 3.º y/o 4.º medio en establecimientos educacionales de dependencia municipal y modalidad humanista-científica de la comuna de San Miguel. La explicitación de ambas características responde a una necesidad de precisión metodológica, en tanto define con claridad el universo de análisis y excluye otras formas de administración escolar y otros tipos de establecimiento que no forman parte del foco de la investigación. En este marco, la delimitación de la población se justifica por el interés de detectar, desde la experiencia profesional del profesorado, los desafíos asociados a la implementación del currículo vigente de Filosofía en un contexto institucional y territorial específico.

La elección de la comuna de San Miguel no obedece a un criterio de representatividad estadística de alcance amplio, sino a la necesidad de desarrollar un análisis situado, acotado y analíticamente pertinente. Dicha focalización territorial se sustenta, por una parte, en la posibilidad de circunscribir el estudio a un universo educativo claramente identificable y, por otra, en el hecho de que la reflexión y problematización que da origen a esta investigación se encuentra estrechamente vinculada con la propia experiencia formativa desarrollada en el contexto de la práctica profesional. En este sentido, el recorte territorial no constituye una decisión arbitraria, sino una delimitación coherente con la emergencia del problema de investigación y con la necesidad de examinarlo en un escenario escolar concreto.

Considerando que la población así delimitada es reducida, el estudio no se estructura a partir de una lógica de muestreo orientada a la selección de una parte del universo, sino sobre la base de la cobertura total de la población accesible dentro de los criterios definidos. En consecuencia,

la investigación considera a la totalidad de los casos disponibles que cumplen con las condiciones establecidas, lo que se traduce en la participación de dos docentes de Filosofía pertenecientes a dos establecimientos municipales y humanista-científicos de la comuna de San Miguel. Desde esta perspectiva, si bien el estudio se inscribe en una estrategia no probabilística y de carácter intencionado, su alcance empírico corresponde a la totalidad del universo accesible pertinente para la investigación, más que a una selección parcial de casos.

Los criterios de inclusión considerados se basaron en desempeñarse como docente de la asignatura de Filosofía en establecimientos educacionales municipales de tipo H.C. de la comuna de San Miguel, impartir actualmente clases en 3.º y/o 4.º medio y aceptar voluntariamente participar en la investigación. En consecuencia, quedaron excluidos del estudio docentes pertenecientes a establecimientos de otras formas de dependencia administrativa, de otra modalidad educativa o que no impartieran la asignatura en los niveles contemplados por el currículo analizado. Esta definición de criterios permitió asegurar que la información recogida proviniera de actores directamente vinculados con el fenómeno estudiado y con experiencia efectiva en la implementación del currículo vigente de Filosofía.

Dado el carácter descriptivo del estudio, los resultados obtenidos no buscan establecer generalizaciones de alcance amplio ni extrapolaciones estadísticamente representativas, sino producir información empírica relevante sobre un conjunto acotado de casos directamente implicados en la problemática investigada. En consecuencia, los hallazgos deberán ser interpretados en función del contexto específico de aplicación, de las características institucionales de los establecimientos considerados y de la posición profesional de las docentes participantes, resguardando en todo momento los límites del diseño metodológico adoptado.

2.2 Instrumento de recolección de información: encuesta a docentes de Filosofía

Para el componente empírico de la investigación se utilizará como instrumento principal de recolección de información una encuesta estructurada dirigida a docentes que imparten la asignatura de Filosofía en 3.º y/o 4.º medio en establecimientos educacionales de la comuna de San Miguel. La finalidad del instrumento consiste en relevar la percepción del profesorado respecto de la implementación del currículo vigente de Filosofía y de los desafíos docentes asociados a dicho proceso, en coherencia con el objetivo central de la tesis, orientado a

identificar los nuevos desafíos docentes relacionados con la implementación del actual currículo en Filosofía. En este sentido, la encuesta no se concibe como un recurso accesorio, sino como una herramienta de producción de información empírica directamente vinculada con las dimensiones analíticas delimitadas en el estudio.

El instrumento se ha diseñado en formato de escala tipo Likert de cinco puntos, con alternativas que van desde 1 = “Muy en desacuerdo” hasta 5 = “Muy de acuerdo”. Esta modalidad permite recoger información estandarizada sobre el grado de acuerdo del profesorado frente a un conjunto de afirmaciones vinculadas con la implementación curricular, posibilitando posteriormente un tratamiento descriptivo de los datos a partir de frecuencias, porcentajes y tendencias generales por dimensión. Junto con ello, el cuestionario incorpora dos preguntas abiertas que complementan la información cuantitativa, permitiendo recoger formulaciones más desarrolladas sobre los desafíos percibidos y sobre las condiciones que, desde la perspectiva docente, podrían contribuir a mejorar la enseñanza de la Filosofía en el contexto actual.

La encuesta se organiza en cinco categorías analíticas, definidas a partir de la articulación entre el problema de investigación, los objetivos específicos del estudio y el análisis descriptivo del currículo desarrollado en el capítulo anterior. En conjunto, estas categorías agrupan quince ítems cerrados, tres por cada dimensión, además de las dos preguntas abiertas finales. La primera categoría, “Conocimiento y apropiación del currículo de Filosofía”, se orienta a indagar el grado en que las y los docentes declaran conocer las Bases Curriculares y los Programas de Estudio vigentes, así como su comprensión de los ejes estructurantes de la asignatura. Esta dimensión resulta central, en tanto la apropiación del documento curricular constituye una condición básica para su implementación efectiva en el aula.

La segunda categoría, “Implementación didáctica y trabajo de los ejes en el aula”, aborda la percepción del profesorado respecto de las condiciones concretas para desarrollar los objetivos de aprendizaje y los ejes del currículo, prestando especial atención al tiempo pedagógico disponible, a la posibilidad de trabajar sistemáticamente los componentes formativos de la asignatura y al uso del diálogo filosófico como estrategia didáctica. La incorporación de esta dimensión responde a la necesidad de observar cómo las definiciones curriculares se traducen

en prácticas pedagógicas concretas y qué tensiones emergen en ese tránsito desde el plano normativo al plano de la enseñanza.

La tercera categoría, “Evaluación de los aprendizajes en Filosofía”, reúne ítems referidos a las formas en que el profesorado percibe la evaluación en la asignatura, particularmente en relación con la valoración del pensamiento crítico, la argumentación y la reflexión, más allá de la memorización de contenidos. Esta dimensión se justifica por la relevancia que los criterios de evaluación poseen en el currículo vigente y por su incidencia directa en la configuración de las prácticas de enseñanza. En consecuencia, se busca identificar hasta qué punto las formas de evaluación utilizadas en el contexto escolar aparecen alineadas con el enfoque formativo que las Bases Curriculares y los Programas declaran para la asignatura de Filosofía.

La cuarta categoría, “Condiciones institucionales y desafíos docentes percibidos”, se orienta a relevar factores contextuales que inciden en la implementación curricular, tales como la valoración institucional de la asignatura, las condiciones de trabajo y los apoyos disponibles en el establecimiento. Esta dimensión se considera especialmente pertinente, en tanto los desafíos docentes no se producen únicamente por exigencias intrínsecas del currículo, sino también por las condiciones organizacionales y materiales en que este debe ser puesto en práctica. El estudio de estas condiciones permite, por tanto, situar la experiencia docente en un marco institucional más amplio y evitar interpretaciones reduccionistas centradas exclusivamente en el desempeño individual del profesorado.

La quinta categoría, “Formación profesional y necesidades de actualización”, busca indagar la percepción de las y los docentes respecto de la suficiencia de su formación inicial y de las competencias profesionales con que cuentan para enfrentar las exigencias del currículo vigente de Filosofía. Asimismo, esta dimensión considera la necesidad de formación continua como un factor significativo para comprender los desafíos emergentes del nuevo escenario curricular. Su inclusión resulta particularmente relevante, ya que permite relacionar las exigencias normativas del currículo con la trayectoria formativa del profesorado y con las condiciones de actualización profesional que este considera necesarias para responder adecuadamente a dichas exigencias.

Además de los ítems cerrados, la encuesta incorpora dos preguntas abiertas. La primera se orienta a identificar, desde la experiencia profesional del profesorado, cuáles son los principales nuevos desafíos docentes que han surgido a partir de la implementación del currículo vigente de Filosofía en 3.º y 4.º medio. La segunda busca relevar qué apoyos o cambios —en el currículo, en la formación docente o en las condiciones institucionales— se estiman más relevantes para fortalecer la enseñanza de la asignatura. Estas preguntas abiertas permiten complementar la información recogida mediante la escala Likert, incorporando matices, énfasis y experiencias que no podrían captarse de manera suficiente a través de respuestas cerradas.

La construcción del instrumento se desarrolló conforme a un criterio de rigurosidad metodológica fundado en la correspondencia entre el problema de investigación, los objetivos del estudio, las categorías conceptuales del marco teórico y los resultados del análisis descriptivo del currículo efectuado en el capítulo anterior. En este marco, la definición de dimensiones, preguntas e ítems obedeció a una lógica de operacionalización analítica del fenómeno investigado, de modo que cada componente del cuestionario se vinculara de manera explícita con aspectos sustantivos de la implementación curricular en la asignatura de Filosofía. En particular, la selección de las categorías referidas al conocimiento del currículo, su implementación didáctica, las prácticas de evaluación, las condiciones institucionales y la formación profesional docente respondió a la necesidad de captar, de manera ordenada y pertinente, los factores que inciden en la emergencia de nuevos desafíos para el ejercicio docente. Asimismo, la formulación de los ítems procuró resguardar criterios de claridad, precisión conceptual y consistencia interna, con el fin de asegurar que la información recogida resultara pertinente para los propósitos de la investigación. En consecuencia, la encuesta se configura como un instrumento técnicamente articulado con el diseño general del estudio y metodológicamente adecuado para relevar, desde la perspectiva del profesorado, las tensiones, dificultades y requerimientos asociados a la implementación del currículo vigente de Filosofía.

2.3 Procedimiento de aplicación de la encuesta

La aplicación de la encuesta se desarrolló en el marco del componente empírico de la investigación, una vez definidos el instrumento, la población delimitada y la cobertura del estudio. Considerando el universo accesible el procedimiento de aplicación se orientó a

establecer un contacto directo con las participantes, con el fin de presentarles el propósito del estudio, solicitar su colaboración y resguardar condiciones adecuadas para su participación.

En una primera etapa, se realizó el acercamiento a los establecimientos y a las docentes consideradas dentro de la población accesible, explicando el carácter académico de la investigación y el objetivo específico de la encuesta, se solicitó consentimiento para participar, así como el resguardo que las respuestas tendrían siendo su uso exclusivamente vinculado al desarrollo de la memoria y que la información proporcionada sería tratada bajo criterios de confidencialidad. Este encuadre resultó fundamental para asegurar que la participación se produjera en un contexto de resguardo ético y de claridad respecto del propósito del instrumento.

Posteriormente, la encuesta fue puesta a disposición de las participantes para su respuesta de mediante un formulario en línea, procurando que cada docente pudiera responderla en condiciones adecuadas según estimarán conveniente. Dado que el instrumento combina afirmaciones en escala Likert con dos preguntas abiertas, se consideró relevante que las participantes contaran con el tiempo necesario para completar el cuestionario sin interferencias externas y con conocimiento previo de que no existían respuestas correctas o incorrectas, sino apreciaciones derivadas de su propia experiencia profesional.

Con el fin de resguardar la consistencia de la información recogida, se consideraron para el análisis únicamente los instrumentos respondidos de manera íntegra. Asimismo, la aplicación se desarrolló procurando minimizar cualquier elemento que pudiera condicionar las respuestas, de modo que las docentes participantes pudieran expresar con libertad sus percepciones sobre el currículo vigente de Filosofía, las dificultades que este plantea en su implementación y los apoyos que estiman necesarios para fortalecer su práctica pedagógica.

En este sentido, la aplicación de la encuesta debe entenderse como una instancia articulada con el conjunto del diseño empírico, dado que posibilitó reunir información directamente vinculada con el problema de investigación, particularmente en lo referido a la percepción docente sobre la implementación del currículo vigente de Filosofía y sobre los desafíos que esta plantea en el ejercicio profesional. Asimismo, el resguardo de las respuestas bajo criterios de confidencialidad y su organización en función de los requerimientos analíticos del estudio

permitieron establecer condiciones adecuadas para la etapa siguiente de tabulación de los datos. De este modo, el procedimiento de aplicación no solo hizo posible la obtención de información empírica pertinente, sino que también aseguró su disponibilidad y consistencia para el análisis posterior, en coherencia con los objetivos, las categorías y el enfoque metodológico de la investigación.

2.4 Tabulación y tratamiento de los datos

La información obtenida mediante la aplicación de la encuesta fue organizada y tratada de acuerdo con la naturaleza de cada tipo de respuesta contenida en el instrumento. Dado que la encuesta combinó ítems cerrados en escala Likert con dos preguntas abiertas, el proceso de tabulación y análisis se desarrolló diferenciando, por una parte, el tratamiento de los datos cuantitativos de carácter descriptivo y, por otra, la revisión temática de las respuestas cualitativas. Esta distinción metodológica resulta coherente con el enfoque mixto adoptado por la investigación, en la medida en que permite articular una lectura general de tendencias con una aproximación más interpretativa a los sentidos atribuidos por las docentes participantes.

En el caso de los ítems cerrados en escala Likert, la información fue tabulada considerando la frecuencia de respuesta obtenida en cada una de las alternativas disponibles. A partir de ello, se organizaron los datos mediante recuentos simples y porcentajes, con el propósito de identificar tendencias generales en las percepciones del profesorado respecto de las distintas dimensiones abordadas por la encuesta. La tabulación se realizó tanto por ítem como por categoría, lo que permitió ordenar la información de acuerdo con los cinco ejes definidos en la construcción del instrumento: conocimiento y apropiación del currículo, implementación didáctica, evaluación de los aprendizajes, condiciones institucionales y formación profesional. Este procedimiento posibilitó disponer de una visión sistemática de las respuestas, sin forzar inferencias que excedieran el carácter descriptivo del estudio.

En cuanto a las preguntas abiertas, las respuestas fueron examinadas mediante un procedimiento de organización temática orientado a identificar recurrencias, énfasis y núcleos de sentido presentes en los enunciados de las participantes. Dado el número acotado de casos y el propósito complementario de esta sección del instrumento, no se desarrolló un análisis cualitativo de alta complejidad, sino una lectura categorial básica que permitiera recuperar

aquellos aspectos que las respuestas cerradas no alcanzaban a expresar con suficiente detalle. En particular, se atendió a las formulaciones referidas a los nuevos desafíos docentes percibidos, así como a las necesidades de apoyo o cambio identificadas por las participantes en relación con la implementación del currículo vigente de Filosofía.

La articulación entre ambos niveles de tratamiento respondió a la necesidad de resguardar coherencia entre los objetivos de la investigación, la estructura del instrumento y el tipo de información efectivamente recogida. Mientras los datos cerrados permitieron describir regularidades en las percepciones docentes, las respuestas abiertas ofrecieron elementos de contextualización y profundización que enriquecen la comprensión del fenómeno estudiado. De este modo, la tabulación y tratamiento de los datos no se concibieron como una etapa meramente técnica, sino como un proceso de organización metodológica orientado a preparar una presentación ordenada y analíticamente pertinente de los resultados. En consecuencia, este procedimiento permitió establecer las bases para la exposición posterior de los hallazgos del estudio, resguardando su adecuación al carácter descriptivo, situado y mixto de la investigación.

2.5 Presentación y análisis de los resultados

En el presente apartado se exponen los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la encuesta dirigida a docentes de Filosofía de establecimientos municipales y humanista-científicos de la comuna de San Miguel. La presentación de los hallazgos se organiza de acuerdo con las categorías definidas en la construcción del instrumento, con el propósito de mantener coherencia entre el diseño metodológico, la estructura de la encuesta y el problema de investigación. En este sentido, los resultados se presentan siguiendo las cinco dimensiones analíticas previamente delimitadas: conocimiento y apropiación del currículo, implementación didáctica, evaluación de los aprendizajes, condiciones institucionales y formación profesional.

Dado el carácter descriptivo y situado del estudio, la exposición de los resultados no persigue establecer inferencias de alcance general, sino relevar tendencias, énfasis y tensiones presentes en las respuestas de las docentes participantes. Para ello, se combinan dos niveles de tratamiento: por una parte, la descripción de las respuestas obtenidas en los ítems cerrados de escala Likert y, por otra, la incorporación de elementos provenientes de las preguntas abiertas, en la medida en que estos permiten complementar o matizar la información cuantitativa. Esta articulación

responde al enfoque mixto adoptado por la investigación y permite aproximarse de manera más precisa a los desafíos docentes asociados a la implementación del currículo vigente de Filosofía.

En relación con los datos generales ambas docentes se identifican con el género femenino y se ubican en el rango etario entre los cuarenta y sesenta años, contando con una experiencia en el ejercicio de la docencia por un periodo de entre quince y veinte años, ambas imparten la asignatura en los niveles de tercero y cuarto medio, sumando una además clases en el nivel de primero medio. Además de la asignatura de filosofía en el plan común, ambas imparten el electivo denominado “Seminario de Filosofía” según las bases curriculares, el electivo de “Filosofía Política” también es realizado por una de las dos docentes. En relación con el número de establecimientos donde se desempeñan, una de ellas señala trabajar exclusivamente en un liceo, mientras que la otra docente también indica trabajar en un liceo adicionalmente, el cuál a diferencia de los encuestados sería de carácter particular subvencionado, en los últimos cuatro años ambas han trabajado exclusivamente en establecimientos de carácter Humanista Científico.

2.5.1 conocimiento y apropiación del currículo de Filosofía

Muy en desacuerdo (1) En desacuerdo (2) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3) De acuerdo (4) Muy de acuerdo (5)

Respuestas por ítem:

- Ítem 1 “Se conoce en detalle el contenido de las Bases Curriculares de Filosofía para 3.º y 4.º medio.”: 3 y 3
- Ítem 2 “Se conoce en detalle el contenido de los Programas de Estudio oficiales de Filosofía.”: 3 y 4
- Ítem 3 “Se comprende el sentido de los enfoques de la asignatura en el currículo vigente.”: 3 y 4

Conteo total de respuestas

- Muy en desacuerdo (1): 0
- En desacuerdo (2): 0
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3): 4
- De acuerdo (4): 2
- Muy de acuerdo (5): 0

Tabla 1:

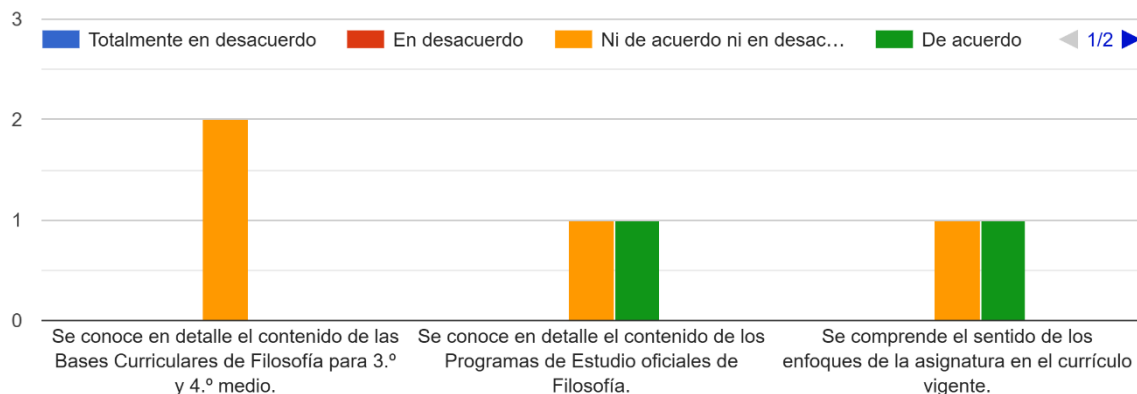
Ítem	Docente 1	Docente 2
1	3	3
2	3	4
3	3	4

En la categoría “Manejo y aplicación del currículo”, las respuestas se concentran entre las alternativas “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y “de acuerdo”, sin registrar valoraciones extremas. Ambas docentes coincidieron en una posición intermedia en el primer ítem, mientras que en los dos restantes se observa un leve desplazamiento hacia una apreciación más favorable. Consideradas en conjunto, estas respuestas permiten advertir que la aplicación del currículo es percibida como una tarea abordable, aunque todavía no plenamente afirmada desde una posición de dominio consolidado.

Desde un punto de vista analítico, esta distribución resulta significativa, ya que sitúa el trabajo con el currículo en un plano de manejo moderado más que de apropiación plenamente segura. Si bien las respuestas no expresan rechazo ni dificultad severa, tampoco permiten sostener que exista una percepción de dominio completo sobre esta dimensión. En el marco de la investigación, este resultado adquiere relevancia porque sugiere que uno de los desafíos asociados a la implementación curricular no radica necesariamente en su imposibilidad de aplicación, sino en el carácter todavía parcial o cauteloso con que dicha aplicación es asumida desde la experiencia docente.

Imagen 1:

1.- Conocimiento y apropiación del currículo de Filosofía



2.5.2 Implementación didáctica y trabajo de los enfoques en el aula

Muy en desacuerdo (1) En desacuerdo (2) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3) De acuerdo (4) Muy de acuerdo (5)

Respuestas por ítem

- Ítem 1 "Se dispone del tiempo pedagógico suficiente para trabajar los objetivos de aprendizaje de Filosofía en 3.º y 4.º medio.": 1 y 2
- Ítem 2 "Es posible trabajar y desarrollar de manera sistemática los enfoques del currículo en las clases de Filosofía.": 1 y 2
- Ítem 3 "Los enfoques de la asignatura están correctamente representados en los objetivos de aprendizaje": 1 y 4

Conteo total de respuestas

- Muy en desacuerdo (1): 3
- En desacuerdo (2): 2
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3): 0
- De acuerdo (4): 1
- Muy de acuerdo (5): 0

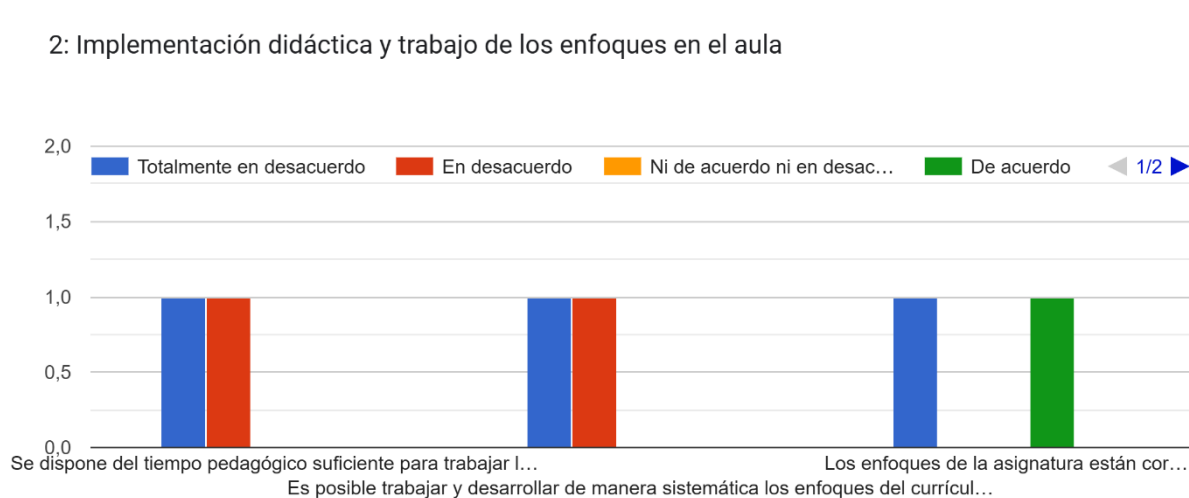
Tabla 2:

Ítem	Docente 1	Docente 2
1	1	2
2	1	2
3	1	4

En la categoría “Implementación didáctica y trabajo de los enfoques en el aula”, las respuestas muestran una valoración mayoritariamente desfavorable. En los dos primeros ítems, referidos al tiempo pedagógico disponible para trabajar los objetivos de aprendizaje y a la posibilidad de desarrollar sistemáticamente los enfoques del currículo, las respuestas se ubicaron entre “muy en desacuerdo” y “en desacuerdo”. En el tercer ítem, relativo a la representación de los enfoques de la asignatura en los objetivos de aprendizaje, se observa una diferencia más marcada entre ambas participantes, ya que una se situó en “muy en desacuerdo” y la otra en “de acuerdo”. En conjunto, esta distribución permite advertir que la implementación didáctica de los enfoques curriculares aparece tensionada, especialmente en lo referido a las condiciones concretas para su desarrollo en el aula.

Desde un punto de vista analítico, estos resultados sugieren que una parte importante de las dificultades asociadas al currículo vigente no se vincula únicamente con su formulación teórica, sino también con las posibilidades reales de traducción pedagógica en el trabajo cotidiano. La coincidencia de respuestas críticas en los dos primeros ítems permite inferir que el tiempo disponible y la sistematicidad del trabajo con los enfoques constituyen núcleos especialmente problemáticos para las docentes participantes. Al mismo tiempo, la divergencia observada en el tercer ítem indica que no existe una percepción completamente homogénea respecto de la correspondencia entre los enfoques de la asignatura y los objetivos de aprendizaje, lo que introduce un matiz relevante en la lectura de esta dimensión. En el marco de la investigación, esta categoría resulta especialmente significativa, ya que pone de relieve que los desafíos de implementación curricular no solo remiten al conocimiento del currículo, sino también a las condiciones didácticas concretas que permiten —o dificultan— su desarrollo efectivo en el aula.

Imagen 2:



2.5.3 Evaluación de los aprendizajes en Filosofía

Muy en desacuerdo (1) En desacuerdo (2) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3) De acuerdo (4) Muy de acuerdo (5)

Respuestas por ítem

- Ítem 1. “Los instrumentos de evaluación utilizados en la asignatura permiten valorar el desarrollo del pensamiento crítico del estudiantado.”: 1 y 4
- Ítem 2. “La evaluación de Filosofía en el establecimiento va más allá de la memorización de contenidos, considerando la argumentación y la reflexión.”: 1 y 4
- Ítem 3. “Se cuenta con criterios claros para evaluar la participación y el desempeño del estudiantado en bases y programas ministeriales.”: 1 y 4

Conteo total de respuestas

- Muy en desacuerdo (1): 3
- En desacuerdo (2): 0
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3): 0
- De acuerdo (4): 3
- Muy de acuerdo (5): 0

Tabla 3:

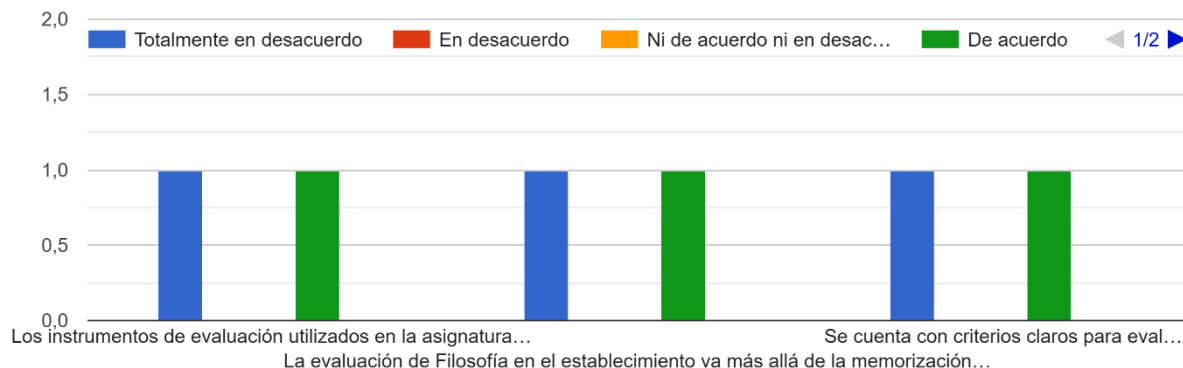
Ítem	Docente 1	Docente 2
1	1	4
2	1	4
3	1	4

Las respuestas correspondientes a la dimensión de evaluación de los aprendizajes en Filosofía muestran una divergencia sostenida entre ambas participantes. En los tres ítems considerados, una de las docentes se ubicó en la alternativa “muy en desacuerdo”, mientras la otra respondió de manera constante desde la opción “de acuerdo”. Esta diferencia se mantiene al examinar la capacidad de los instrumentos de evaluación para valorar el pensamiento crítico, la incorporación de la argumentación y la reflexión por sobre la memorización de contenidos, y la existencia de criterios claros para evaluar la participación y el desempeño del estudiantado en relación con los lineamientos ministeriales. La regularidad de esta oposición impide reconocer una tendencia compartida dentro de la categoría y obliga, más bien, a leerla como un espacio de percepciones contrastadas.

Tal distribución resulta particularmente significativa, ya que sugiere que la evaluación constituye un ámbito en el que la experiencia de implementación curricular no aparece estabilizada de manera homogénea entre las docentes participantes. Mientras una de ellas reconoce prácticas evaluativas que considera coherentes con el enfoque formativo de la asignatura, la otra expresa una valoración abiertamente crítica respecto de esos mismos aspectos. En términos analíticos, esta diferencia no permite extraer conclusiones generales, pero sí ofrece un indicio relevante: la forma en que se evalúan los aprendizajes en Filosofía podría estar mediada por condiciones institucionales y pedagógicas específicas de cada contexto escolar. Desde esta perspectiva, la categoría no solo evidencia discrepancias en la percepción de las prácticas evaluativas, sino que también permite advertir que la implementación del currículo puede adquirir configuraciones distintas según el modo en que cada establecimiento traduce sus orientaciones en procedimientos concretos de evaluación.

Imagen 3:

3: Evaluación de los aprendizajes en Filosofía



2.5.4 Condiciones institucionales y desafíos docentes percibidos

Muy en desacuerdo (1) En desacuerdo (2) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3) De acuerdo (4) Muy de acuerdo (5)

Respuestas por ítem

- Ítem 1. “En el establecimiento existe valoración explícita de la asignatura de Filosofía por parte del equipo directivo.”: 3 y 3
- Ítem 2. “Las condiciones de trabajo (carga horaria, número de cursos, tareas administrativas) favorecen la implementación del currículo vigente de Filosofía.”: 1 y 2
- Ítem 3. “Se cuenta con apoyos institucionales suficientes (recursos, espacios de colaboración, formación interna) para enfrentar los desafíos que plantea el currículo actual de Filosofía.”: 1 y 2

Conteo total de respuestas

- Muy en desacuerdo (1): 2
- En desacuerdo (2): 2
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3): 2
- De acuerdo (4): 0
- Muy de acuerdo (5): 0

Tabla 4:

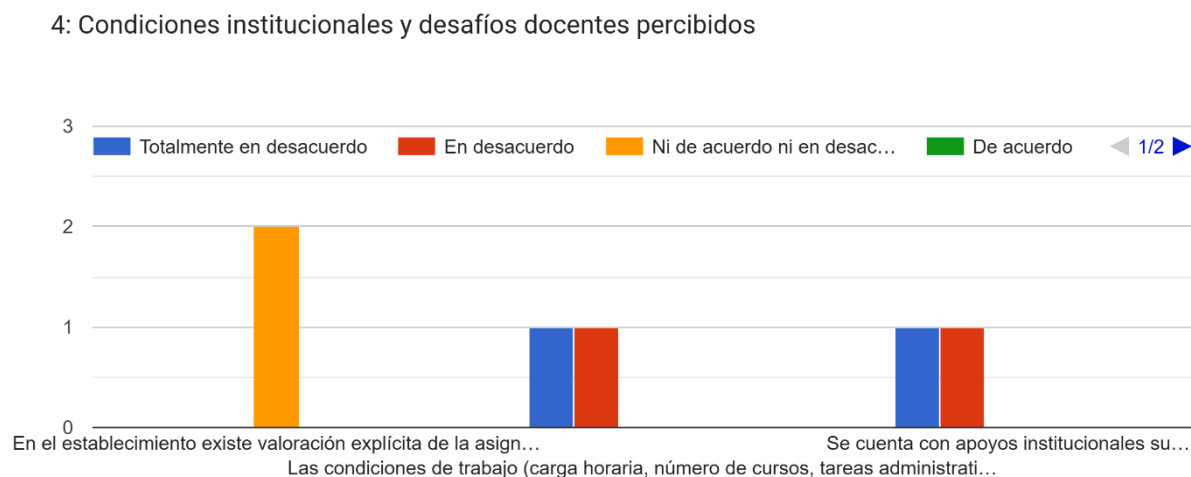
Ítem	Docente 1	Docente 2
1	3	3
2	1	2
3	1	2

En lo relativo a las condiciones institucionales y a los desafíos docentes percibidos, las respuestas permiten distinguir con bastante claridad entre la valoración simbólica de la asignatura y las condiciones materiales y organizacionales de su implementación. En el primer ítem, ambas docentes se situaron en la alternativa “ni de acuerdo ni en desacuerdo” al referirse a la existencia de una valoración explícita de la Filosofía por parte del equipo directivo. En cambio, los ítems vinculados con las condiciones de trabajo y con la disponibilidad de apoyos institucionales se concentraron entre “muy en desacuerdo” y “en desacuerdo”, sin presencia de respuestas favorables. Esta distribución sugiere que, aun cuando no se expresa una percepción abiertamente negativa respecto del reconocimiento institucional de la asignatura, sí existe una valoración crítica cuando se consideran las condiciones concretas que permiten sostener su implementación.

La relevancia de esta categoría radica en que desplaza la atención desde el plano estrictamente curricular hacia el marco institucional en que dicho currículo debe ser puesto en práctica. En este sentido, los resultados permiten advertir que los principales nudos problemáticos no se ubican necesariamente en una deslegitimación explícita de la asignatura, sino en la insuficiencia de condiciones laborales y apoyos pedagógicos para responder a las exigencias del currículo vigente. Si bien el carácter acotado de la muestra obliga a mantener cautela en la interpretación, la coincidencia de respuestas críticas en los dos últimos ítems constituye un indicio consistente de que los desafíos docentes asociados a la implementación curricular no pueden comprenderse únicamente desde la dimensión didáctica, sino también

desde las posibilidades institucionales efectivas con que cuentan las docentes para desarrollar su trabajo.

Imagen 4:



2.5.5 Formación profesional y necesidades de actualización

Muy en desacuerdo (1) En desacuerdo (2) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3) De acuerdo (4) Muy de acuerdo (5)

Respuestas por ítem

- Ítem 1. “La formación inicial docente recibida preparó adecuadamente para enfrentar las exigencias del currículo vigente de Filosofía.”: 2 y 4
- Ítem 2. “Se percibe contar con las competencias pedagógicas necesarias para trabajar los objetivos y enfoques del currículo actual de Filosofía.”: 3 y 4
- Ítem 3. “Se considera necesaria mayor formación continua específica en didáctica de la Filosofía para responder a los desafíos que plantea el currículo vigente.”: 3 y 5

Conteo total de respuestas

- Muy en desacuerdo (1): 0
- En desacuerdo (2): 1
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3): 2
- De acuerdo (4): 2
- Muy de acuerdo (5): 1

Tabla 5:

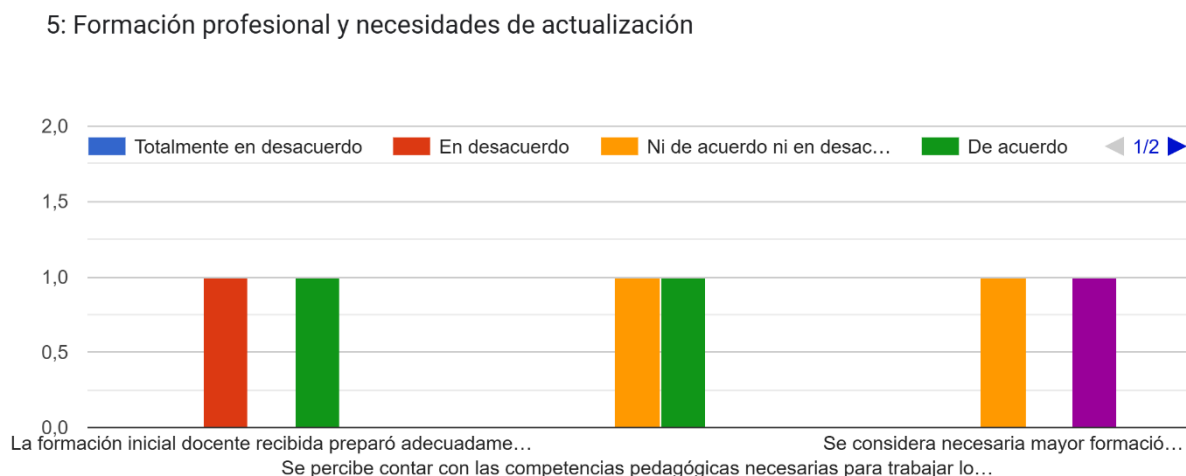
Ítem	Docente 1	Docente 2
1	2	4
2	3	4
3	3	5

Las respuestas asociadas a la dimensión de formación profesional y necesidades de actualización presentan una distribución más equilibrada que la observada en otras categorías del instrumento. En el ítem referido a la suficiencia de la formación inicial docente para enfrentar las exigencias del currículo vigente, las respuestas se situaron entre “en desacuerdo” y “de acuerdo”, lo que da cuenta de una percepción no coincidente entre ambas participantes. En el segundo ítem, relativo a la percepción de contar con las competencias pedagógicas necesarias para trabajar los objetivos y enfoques del currículo actual, las respuestas se distribuyeron entre “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y “de acuerdo”. Finalmente, en el tercer ítem, referido a la necesidad de mayor formación continua específica en didáctica de la Filosofía, una docente se ubicó en una posición intermedia y la otra en “muy de acuerdo”. En su conjunto, estas respuestas configuran una valoración matizada, en la que coexisten cierto reconocimiento de competencias profesionales disponibles con la percepción de que aún se requieren instancias adicionales de actualización.

Esta configuración resulta significativa porque permite advertir que la dimensión formativa no aparece resuelta de manera unívoca entre las participantes. Por una parte, no se registra un rechazo generalizado respecto de la preparación profesional con que cuentan para enfrentar el currículo vigente; por otra, tampoco puede sostenerse que dicha preparación sea percibida como completamente suficiente. En particular, la respuesta más alta en el ítem referido a formación continua sugiere que, aun cuando existan recursos pedagógicos previos, persiste la necesidad de profundizar en herramientas didácticas específicas para la enseñanza de la Filosofía. Desde la perspectiva de la investigación, esta categoría aporta un antecedente relevante, ya que permite considerar que los desafíos de implementación curricular no dependen exclusivamente del

diseño del currículo o de las condiciones institucionales, sino también del modo en que las docentes evalúan su propia trayectoria formativa frente a nuevas exigencias profesionales.

Imagen 5:



2.5.6 resultados preguntas abiertas

Las preguntas abiertas incorporadas en la encuesta tuvieron como propósito profundizar aquellos aspectos del problema de investigación que los ítems cerrados solo permitían relevar de manera parcial. Mientras las respuestas en escala Likert hicieron posible identificar tendencias generales respecto del manejo del currículo, su implementación didáctica, la evaluación, las condiciones institucionales y la formación profesional, el componente cualitativo permitió acceder con mayor detalle a la manera en que las docentes significan esas mismas dimensiones desde su experiencia de trabajo. En este sentido, el análisis de las respuestas abiertas se organiza en torno a dos ejes temáticos complementarios: por una parte, la identificación de los principales desafíos docentes que emergen con la implementación del currículo vigente de Filosofía en 3.º y 4.º medio; por otra, los apoyos, cambios o condiciones de mejora que las participantes consideran más relevantes para fortalecer la enseñanza de la asignatura en el contexto actual. Esta distinción permite ordenar el análisis cualitativo del apartado y, al mismo tiempo, articularlo con los hallazgos obtenidos en las categorías cerradas del instrumento.

2.5.6.1 ¿Desde su experiencia profesional, ¿cuáles considera que son los principales nuevos desafíos docentes que han surgido a partir de la implementación del currículo vigente de Filosofía en 3.º y 4.º medio?

Imagen 6:

PREGUNTAS ABIERTAS

1.- ¿Desde su experiencia profesional, ¿cuáles considera que son los principales nuevos desafíos docentes que han surgido a partir de la implementación del currículo vigente de Filosofía en 3.º y 4.º medio?

2 respuestas

El tipo de estudiante del establecimiento de San Miguel en el que imparto la asignatura carece, en su mayoría, de habilidades de comprensión lectora y capacidad argumentativa, por lo que no se puede avanzar tanto en la revisión de fuentes que propone el currículo vigente, debido a la complejidad que se presenta en la comprensión por parte de los estudiantes. También, en parte por la costumbre -arraigada desde siempre- de centrarse en los contenidos, las evaluaciones son percibidas como medición de conocimiento más que habilidades superiores (los estudiantes esperan ser evaluados en sus conocimientos y las evaluaciones, basadas en las clases, pueden ceñirse a lo mismo). Creo que aún se percibe que, si no registran contenido en los cuadernos, no hicieron clase, aunque se haya reflexionado oralmente a lo largo de las clases.

Es fundamental retomar y estudiar las nuevas perspectivas, siendo esto un desafío.

Las respuestas a la primera pregunta abierta permiten profundizar en la naturaleza de los desafíos que las docentes asocian a la implementación del currículo vigente de Filosofía. En una de las respuestas, el desafío aparece formulado en términos de actualización profesional, al señalarse la necesidad de retomar y estudiar nuevas perspectivas, lo que sitúa la atención en las exigencias de renovación conceptual y didáctica que el actual marco curricular impone al profesorado. La otra respuesta, más desarrollada, desplaza el foco hacia las condiciones concretas del trabajo pedagógico, particularmente hacia las dificultades que plantea enseñar filosofía en contextos en que una parte importante del estudiantado presenta debilidades en comprensión lectora y argumentación. Desde esta perspectiva, el problema no se ubica únicamente en el currículo como documento, sino en la distancia entre sus exigencias formativas y las posibilidades reales de desarrollo en el aula.

A ello se suma un elemento particularmente significativo para la lectura del conjunto de resultados: la persistencia de una cultura escolar que continúa asociando la clase de Filosofía al registro escrito de contenidos y a formas de evaluación centradas en la medición de

conocimientos, incluso cuando la práctica pedagógica busque promover reflexión oral, deliberación o argumentación. En este sentido, las respuestas abiertas sugieren que los desafíos percibidos no se reducen al manejo formal del currículo, sino que se configuran en la intersección entre sus orientaciones pedagógicas, las características del estudiantado y las expectativas escolares sobre lo que cuenta como enseñanza legítima y evaluable dentro de la asignatura. Así, la implementación curricular aparece tensionada no solo por exigencias nuevas para el profesorado, sino también por marcos institucionales y culturales que no siempre se encuentran plenamente alineados con el enfoque formativo que el currículo propone.

2.5.6.2 ¿Qué apoyos o cambios (en el currículo, en la formación docente o en las condiciones institucionales, etc.) considera más relevantes para mejorar la enseñanza de Filosofía en el contexto actual?

Imagen 7:

2.- ¿Qué apoyos o cambios (en el currículo, en la formación docente o en las condiciones institucionales, etc.) considera más relevantes para mejorar la enseñanza de Filosofía en el contexto actual?

2 respuestas

Sobre las condiciones institucionales, contar con internet y equipos óptimos para poder utilizar los recursos audiovisuales que propone el currículo. También capacitaciones y actualizaciones periódicas sobre didáctica. En el currículo, si bien lo encuentro interesante, considero que la primera unidad de 4° debería verse en 3°. Sobre la formación inicial docente, considero que debería fortalecerse el área de la estética.

Capacitación.

Las respuestas a la segunda pregunta abierta refuerzan y amplían el diagnóstico anterior, al desplazar la atención desde la identificación de dificultades hacia las condiciones que podrían contribuir a mejorar la enseñanza de la asignatura. En ambas respuestas aparece, con distinto grado de desarrollo, la necesidad de capacitaciones y actualización didáctica, lo que confirma que la dimensión formativa constituye un eje sensible en la percepción de las participantes. Esta coincidencia resulta particularmente relevante, ya que permite advertir que las exigencias del currículo vigente no son experimentadas únicamente como un desafío de aplicación, sino también como una demanda de fortalecimiento profesional continuo.

Junto con ello, una de las docentes incorpora otros elementos que complejizan el análisis y amplían el campo de los apoyos requeridos. Entre ellos, se mencionan mejores condiciones institucionales y materiales —como acceso a internet y equipamiento adecuado para el uso de recursos audiovisuales—, la conveniencia de revisar ciertos aspectos de la organización curricular y la necesidad de fortalecer áreas específicas de la formación inicial docente, como la estética. En su conjunto, estas respuestas permiten advertir que la mejora de la enseñanza de Filosofía no se juega en una sola dimensión, sino en la articulación entre apoyo institucional, actualización profesional y adecuación curricular. De este modo, el material cualitativo confirma que los desafíos vinculados al currículo vigente deben comprenderse como un fenómeno multidimensional, en el que convergen factores pedagógicos, formativos, materiales e institucionales.

2.6 Síntesis de los resultados tabulados.

Considerados en su conjunto, los resultados obtenidos permiten advertir que la implementación del currículo vigente de Filosofía es percibida por las docentes participantes como un proceso posible, pero atravesado por tensiones significativas en distintos planos del trabajo pedagógico. Las categorías relativas al manejo y aplicación del currículo y a la formación profesional muestran valoraciones moderadas o parcialmente favorables, lo que sugiere que el nuevo marco curricular no es experimentado como un dispositivo ajeno o impracticable en sí mismo. Sin embargo, esas mismas respuestas no permiten hablar de una apropiación plenamente afirmada ni de una preparación completamente suficiente para responder a sus exigencias. Más bien, lo que aparece es una relación de trabajo con el currículo marcada por cierta cautela, por percepciones de dominio parcial y por la necesidad de fortalecer herramientas profesionales específicas para su implementación.

Las mayores dificultades se concentran, en cambio, en las dimensiones referidas a la implementación didáctica, las condiciones institucionales y, de manera más heterogénea, la evaluación de los aprendizajes. En los resultados cerrados se observa una valoración crítica respecto del tiempo pedagógico disponible, de la posibilidad de desarrollar sistemáticamente los enfoques del currículo y de la suficiencia de los apoyos institucionales para sostener su

implementación. A ello se suma que, aunque no se expresa una percepción abiertamente negativa sobre la valoración simbólica de la asignatura por parte de los equipos directivos, sí se advierte una evaluación desfavorable cuando se consideran las condiciones materiales y organizacionales que permiten concretar el trabajo pedagógico. En el caso de la evaluación, la marcada divergencia entre ambas docentes indica que no existe una experiencia homogénea, sino configuraciones diferenciadas según el contexto escolar, lo que vuelve particularmente sensible esta dimensión dentro del proceso de implementación curricular.

Las respuestas abiertas permiten profundizar esta lectura y complejizarla. Por una parte, introducen con claridad la necesidad de capacitación y actualización didáctica como un requerimiento central para enfrentar las demandas del currículo vigente. Por otra, muestran que las dificultades no se explican únicamente por el documento curricular, sino también por la interacción entre sus exigencias, las características reales del estudiantado, la persistencia de prácticas escolares centradas en contenidos y registro escrito, y la insuficiencia de apoyos institucionales y materiales para desarrollar estrategias de enseñanza más acordes con el enfoque de la asignatura. En este sentido, los resultados sugieren que los nuevos desafíos docentes vinculados a la implementación del currículo de Filosofía no pueden comprenderse desde una sola dimensión, sino como un fenómeno multidimensional en el que convergen factores curriculares, didácticos, institucionales, materiales y formativos.

Desde una perspectiva global, estos hallazgos ofrecen indicios consistentes de que la implementación del currículo vigente no enfrenta una resistencia general al cambio, pero sí condiciones de realización desiguales y, en varios aspectos, insuficientes. La percepción de un manejo curricular moderado, la valoración crítica de las condiciones de trabajo, la demanda por actualización profesional y las tensiones detectadas en la evaluación y en el trabajo con habilidades superiores configuran un escenario en el que el problema no radica exclusivamente en el diseño del currículo, sino en las mediaciones necesarias para su traducción efectiva en la práctica docente. Esta constatación resulta especialmente relevante para el objetivo central de la investigación, en cuanto permite reconocer que los desafíos docentes emergentes no se sitúan únicamente en el plano del “qué enseñar”, sino también en el del “cómo”, “con qué apoyos” y “en qué condiciones” dicho currículo puede ser implementado de manera consistente en el

contexto escolar estudiado. Sobre esta base, el apartado siguiente podrá discutir estos resultados a la luz del marco teórico y de los propósitos formativos que orientan la enseñanza de la Filosofía en el nivel medio.

2.7 Conclusiones del capítulo

El presente capítulo permitió desarrollar el momento empírico de la investigación mediante la aplicación de una encuesta a docentes de Filosofía pertenecientes a establecimientos municipales y humanista-científicos de la comuna de San Miguel. En términos metodológicos, este tramo del trabajo adquirió una relevancia decisiva, ya que hizo posible avanzar desde el análisis descriptivo del currículo —desarrollado en el capítulo anterior— hacia la exploración de su recepción, interpretación e implementación en un contexto escolar concreto. En tal sentido, el capítulo no solo cumplió la función de levantar información sobre la experiencia docente, sino también la de poner en relación el plano normativo del currículo con las condiciones efectivas en que este debe ser llevado a la práctica. De este modo, la encuesta operó como una mediación entre el currículo prescrito y la realidad pedagógica situada, permitiendo relevar de qué manera las exigencias formativas de la asignatura son asumidas, tensionadas o reformuladas desde la práctica profesional.

Los resultados obtenidos muestran que la implementación del currículo vigente de Filosofía no es percibida como un proceso inviable ni completamente dissociado del trabajo docente, pero sí como una tarea compleja, atravesada por condicionantes que limitan su realización plena. En las dimensiones referidas al manejo y aplicación del currículo y a la formación profesional, las respuestas evidencian valoraciones moderadas, lo que sugiere que el nuevo marco curricular no es experimentado como enteramente ajeno, aunque tampoco como un referente plenamente apropiado o dominado en términos pedagógicos. Esta posición intermedia resulta significativa, pues indica que las dificultades no se concentran únicamente en la existencia del currículo como documento, sino en las capacidades, tiempos, mediaciones y apoyos requeridos para traducirlo en experiencias concretas de enseñanza.

En una mirada de conjunto, los hallazgos permiten advertir que los desafíos docentes asociados a la implementación curricular no se agotan en una sola dimensión, sino que remiten a una trama de factores pedagógicos, institucionales, materiales y formativos que inciden simultáneamente en la experiencia profesional del profesorado. La evidencia empírica recogida sugiere que las principales tensiones no se sitúan en un rechazo al currículo en sí mismo, sino en las mediaciones necesarias para volverlo operable en contextos escolares concretos: el tiempo

disponible, las condiciones institucionales, las prácticas evaluativas, las características del estudiantado y las exigencias de actualización profesional. Desde esta perspectiva, el aporte central del capítulo radica en haber mostrado que la implementación curricular constituye un proceso situado y complejo, en el que las orientaciones normativas del currículo se encuentran con condiciones de realización desiguales, culturas escolares persistentes y necesidades formativas aún abiertas.

La relevancia de este capítulo para la investigación general radica, precisamente, en que permitió identificar empíricamente que los nuevos desafíos docentes no se reducen al problema de comprender qué prescribe el currículo, sino que se extienden al modo en que este puede hacerse efectivo en la enseñanza cotidiana. En este punto, la información levantada aporta antecedentes significativos para el objetivo central de la tesis, puesto que permite reconocer que las dificultades no residen solo en el plano del “qué enseñar”, sino también en las condiciones del “cómo enseñar”, “cómo evaluar” y “con qué recursos y apoyos” puede desarrollarse una enseñanza filosófica coherente con los propósitos formativos del nuevo marco curricular. El capítulo, por tanto, no solo describe percepciones docentes, sino que contribuye a delimitar con mayor precisión el campo problemático desde el cual la tesis examina la implementación del currículo vigente de Filosofía.

Con todo, corresponde mantener una cautela metodológica respecto del alcance de estos resultados. El estudio se desarrolló sobre una población accesible reducida y situada, por lo que sus hallazgos no pretenden establecer generalizaciones extensivas ni describir de manera representativa la realidad del profesorado de Filosofía en otros contextos. Su valor radica, más bien, en ofrecer evidencia empírica pertinente y contextualizada sobre una realidad escolar específica, permitiendo iluminar dimensiones del problema de investigación que difícilmente podrían advertirse desde el solo análisis documental del currículo. Precisamente por ello, la relevancia de este capítulo se encuentra en haber construido una base de resultados suficientemente consistente para avanzar hacia una discusión más profunda sobre la naturaleza de estos desafíos y su sentido dentro de la enseñanza de la Filosofía en la educación media.

En consecuencia, la conclusión de este capítulo no clausura el análisis, sino que deja preparado el terreno para el trabajo interpretativo que se desarrollará en el capítulo siguiente. Será allí

donde los resultados empíricos aquí presentados podrán ser discutidos a la luz del marco teórico de la investigación, particularmente en diálogo con las perspectivas filosófico-educativas que orientan el estudio, y donde podrá examinarse con mayor profundidad cómo estos hallazgos permiten comprender la implementación del currículo vigente como una experiencia pedagógica a la vez normativa, situada y tensionada. De este modo, el capítulo no solo aporta información descriptiva sobre la experiencia docente, sino que constituye el fundamento empírico sobre el cual la tesis podrá elaborar su discusión y sus conclusiones generales.

Capítulo III: Reflexiones y conclusiones de la investigación

Introducción al capítulo

El presente capítulo constituye el momento reflexivo e interpretativo de la investigación. Si en el capítulo I se desarrolló un análisis descriptivo del currículo vigente de Filosofía para 3.º y 4.º medio, y en el capítulo II se levantó evidencia empírica sobre su implementación a partir de la experiencia de docentes de la comuna de San Miguel, en esta tercera instancia corresponde articular ambos niveles del estudio con el marco teórico que orienta la tesis. No se trata ya de describir el currículo ni de exponer aisladamente los resultados de la encuesta, sino de avanzar hacia una comprensión más densa de su significado pedagógico, institucional y formativo. En este sentido, el capítulo busca interrogar los hallazgos obtenidos desde una perspectiva más amplia, examinando de qué manera estos permiten profundizar la comprensión de los nuevos desafíos docentes asociados a la implementación del currículo vigente de Filosofía en la educación media chilena.

La reflexión que aquí se desarrolla se sostiene en un diálogo entre tres planos que, a lo largo de la investigación, han ido configurando progresivamente el problema estudiado: el análisis curricular, que permitió reconstruir la arquitectura normativa y formativa de la asignatura; los datos empíricos, que hicieron visible cómo esa propuesta es experimentada desde la práctica docente; y los aportes teóricos de Paulo Freire, Martha Nussbaum, Matthew Lipman y Félix García Moriyón, cuya obra ha orientado la construcción conceptual de la memoria. Este diálogo no se entiende como una simple confrontación entre teoría y evidencia, ni como una aplicación mecánica de categorías teóricas sobre resultados ya cerrados. Más bien, se concibe como un ejercicio de interpretación crítica que permita iluminar, desde distintas perspectivas filosófico-educativas, las tensiones que el estudio ha puesto de manifiesto: la distancia entre el currículo prescrito y sus condiciones de realización, la relación entre formación crítica y contexto institucional, la dificultad de evaluar habilidades filosóficas en marcos escolares todavía fuertemente centrados en contenidos, y la necesidad de pensar la enseñanza de la Filosofía no solo como transmisión disciplinar, sino como práctica formativa situada.

Esta operación interpretativa resulta particularmente relevante porque permite desplazar la lectura del currículo desde una comprensión estrictamente normativa hacia una consideración más compleja de sus mediaciones. El problema de la implementación no se agota en la pregunta por el grado de cumplimiento de las orientaciones curriculares, sino que remite también a las condiciones bajo las cuales esas orientaciones pueden convertirse en experiencias reales de enseñanza y aprendizaje. En este punto, el análisis curricular desarrollado en el primer capítulo vuelve a adquirir centralidad, no como antecedente ya superado, sino como un referente de contraste que permite revisar, a la luz de la evidencia empírica, qué aspectos de la propuesta curricular encuentran condiciones favorables de realización, cuáles se ven tensionados por el contexto escolar y cuáles demandan del profesorado nuevas formas de mediación pedagógica, evaluativa e institucional.

Conforme a este propósito, el capítulo se organiza en tres subapartados. En primer lugar, se desarrollará un diálogo entre los datos obtenidos, el análisis curricular y los autores trabajados, poniendo en relación los resultados empíricos con los planteamientos de Freire, Nussbaum, Lipman, García Moriyón y con las Bases Curriculares ya analizadas. En segundo término, se presentarán las conclusiones del capítulo, orientadas a sintetizar los principales aportes de esta discusión interpretativa. Finalmente, se expondrán las conclusiones generales de la memoria, en las que se integrarán los hallazgos teóricos, curriculares y empíricos de la investigación, delimitando su contribución al problema estudiado y proyectando posibles líneas de continuidad para el trabajo académico y pedagógico en torno a la enseñanza de la Filosofía.

3.1 Diálogo entre los datos obtenidos, el análisis curricular y los autores trabajados

3.1.1 Preguntas orientadoras de la discusión

La discusión desarrollada en este capítulo no surge de la sola necesidad de comentar los resultados de la encuesta ni de volver sobre los autores trabajados como un ejercicio de confirmación teórica. Su punto de partida se encuentra en un conjunto de interrogantes que fueron configurándose progresivamente a lo largo de la investigación, a medida que el análisis curricular del primer capítulo y la evidencia empírica del segundo mostraron que el problema de la implementación del currículo vigente de Filosofía excede tanto la descripción del

documento ministerial como la constatación de percepciones docentes. En este sentido, las preguntas que orientan la discusión no cumplen una función ornamental, sino que constituyen el núcleo problematizador desde el cual se busca interpretar críticamente el material trabajado, restituyendo el sentido pedagógico, filosófico e institucional de los hallazgos.

Una de las cuestiones decisivas que emerge de la investigación puede formularse así: ¿qué exige realmente un currículo que declara formar pensamiento crítico? La pertinencia de esta pregunta radica en que obliga a desplazar la mirada desde el plano puramente declarativo del currículo hacia la complejidad de sus implicancias formativas. El análisis realizado en el capítulo I mostró que las Bases Curriculares de Filosofía para 3.º y 4.º medio no se limitan a organizar una secuencia de contenidos, sino que proponen una concepción formativa centrada en el juicio, la argumentación, la reflexión ética, la comprensión del conocimiento y el desarrollo de habilidades filosóficas de orden superior (MINEDUC, 2019, pp. 19-21, 65-67). En consecuencia, asumir seriamente ese currículo supone mucho más que cubrir objetivos de aprendizaje o exponer temas en forma ordenada. Supone generar condiciones para que la Filosofía pueda funcionar como experiencia de pensamiento, como espacio de problematización y como instancia de elaboración crítica de la realidad. Precisamente por ello, esta pregunta resulta central para la tesis: permite interrogar la distancia entre el currículo como horizonte formativo y el currículo como experiencia efectivamente enseñable en condiciones escolares concretas.

De esa cuestión se deriva otra, igualmente decisiva: ¿qué ocurre cuando esas exigencias formativas se encuentran con culturas escolares que todavía continúan organizándose en torno a los contenidos, al registro escrito y a formas tradicionales de validación del aprendizaje? Esta pregunta adquiere pertinencia directa a la luz de los resultados del capítulo II, ya que una parte importante de las tensiones reportadas por las docentes no remite simplemente a dificultades individuales de comprensión o aplicación del currículo, sino a la persistencia de prácticas escolares que no siempre son coherentes con el tipo de trabajo filosófico que este propone. Cuando se advierte que el estudiantado asocia la clase realizada al contenido registrado en el cuaderno, o cuando la evaluación sigue siendo percibida principalmente como medición de conocimientos más que como valoración de habilidades de pensamiento, lo que aparece no es

un obstáculo aislado, sino una fricción más profunda entre dos formas de entender la enseñanza. Esta observación permite situar el problema investigado en un plano estructural más amplio: la implementación curricular no ocurre en el vacío, sino en instituciones que ya poseen rutinas, lenguajes, temporalidades y criterios de legitimidad pedagógica sedimentados.

La investigación conduce también a una pregunta de fuerte alcance profesional: ¿qué papel cumple el profesorado como mediador cultural, ético e intelectual en este proceso de implementación? Este interrogante resulta crucial porque impide pensar a las docentes como simples ejecutoras de un marco prescriptivo ya dado. Tanto el análisis curricular como la evidencia empírica muestran que el currículo no se implementa por sí solo: requiere interpretación, selección, adecuación, priorización y traducción didáctica. La figura docente aparece así como una instancia de mediación decisiva entre las finalidades formativas del documento, las características concretas del estudiantado y las condiciones institucionales del establecimiento. La relevancia de esta pregunta para la tesis reside en que permite reconocer que el problema de la implementación curricular involucra una determinada concepción del oficio docente. Si el currículo vigente exige desarrollar juicio crítico, reflexión ética, argumentación y comprensión del conocimiento, entonces el profesorado no solo debe manejar contenidos disciplinares, sino también sostener prácticas capaces de abrir esas experiencias en el aula. Ello demanda criterios de mediación, capacidad de problematización, manejo del diálogo filosófico, juicio evaluativo y lectura crítica del propio contexto escolar.

A estas preguntas se suma una última, de carácter decididamente institucional: ¿qué condiciones escolares vuelven posible —o limitan— una enseñanza filosófica coherente con sus propios propósitos? Este interrogante es especialmente relevante porque impide reducir el problema a la voluntad o preparación individual de las docentes. Los resultados del capítulo II mostraron con bastante claridad que, aunque no existe necesariamente una percepción de desvalorización explícita de la asignatura por parte de los equipos directivos, sí hay una evaluación crítica de las condiciones de trabajo, de los apoyos institucionales y de los recursos disponibles para sostener la implementación del currículo. En este sentido, la investigación obliga a reconocer que la pregunta por la enseñanza de la Filosofía no puede separarse de la pregunta por las estructuras materiales y organizacionales que hacen posible su desarrollo. La

falta de tiempo pedagógico, la insuficiencia de apoyos, la carencia de recursos tecnológicos y las dificultades para trabajar con estrategias dialógicas o con lectura de fuentes no aparecen aquí como limitaciones accesorias, sino como parte constitutiva del problema.

Consideradas en conjunto, estas preguntas muestran que el núcleo de la investigación no se reduce a verificar si el currículo se cumple o no se cumple. Lo que está en juego es algo más complejo: la posibilidad de comprender cómo un currículo que propone pensamiento crítico, reflexión ética, argumentación y formación democrática se encuentra, en su realización concreta, con culturas escolares persistentes, con recursos desiguales, con condiciones institucionales a veces frágiles y con un profesorado que debe reorganizar su práctica para responder a exigencias nuevas. Por ello, estas preguntas no constituyen una mera antesala del diálogo teórico, sino el marco problematizador que lo vuelve necesario. Gracias a ellas, la discusión del presente capítulo puede orientarse no hacia una validación externa de los resultados, sino hacia una comprensión más profunda del sentido pedagógico, filosófico e institucional de los desafíos detectados.

3.1.2 Desarrollo del diálogo teórico-empírico

Del currículo prescrito a sus condiciones reales de realización

La lectura conjunta del análisis curricular desarrollado en el primer capítulo y de los resultados empíricos recogidos en el segundo permite advertir, en primer término, que el problema de la implementación del currículo vigente de Filosofía no puede reducirse a una cuestión de cumplimiento técnico del documento ministerial. Lo que emerge con mayor fuerza es una tensión entre el horizonte formativo que el currículo propone y las condiciones concretas bajo las cuales dicho horizonte debe hacerse pedagógicamente operable. En este punto, los datos muestran una situación significativa: las docentes participantes no expresan un rechazo frontal al currículo, pero tampoco lo perciben como un referente plenamente apropiado o realizable en condiciones satisfactorias. La implementación aparece, por ello, menos como ejecución lineal de una prescripción y más como una experiencia de mediación.

Esta constatación se vuelve más significativa si se la pone en relación con la propia arquitectura del currículo. Las Bases Curriculares señalan que la asignatura de Filosofía se orienta al desarrollo del pensamiento crítico, de la reflexión ética y de la comprensión del

conocimiento, e identifican como ejes relevantes el diálogo filosófico, la lectura, la escritura y la problematización de experiencias personales y sociales (MINEDUC, 2019, pp. 19-21, 65-67). Esto significa que el currículo no solo propone temas, sino una determinada forma de trabajo intelectual y formativo. No se trata de un programa centrado en la transmisión de información sobre autores o doctrinas, sino de una invitación a formar estudiantes capaces de interrogar sus creencias, justificar sus juicios y someter a examen problemas fundamentales de la existencia individual y colectiva. Leído desde ese marco, el hecho de que las docentes perciban dificultades importantes para implementar el currículo no puede interpretarse como una mera descoordinación práctica, sino como el indicio de que la realización de ese horizonte exige mediaciones mucho más complejas de las que el espacio escolar ofrece habitualmente.

Aquí el diálogo con Freire resulta especialmente fecundo. En *Pedagogía del oprimido*, al desarrollar la crítica a la educación bancaria, Freire sostiene que las relaciones educativas dominantes tienden a asumir un carácter “narrativo, discursivo, disertador”, en el que el educador aparece como quien deposita contenidos en los educandos, desvinculándolos de su experiencia concreta (Freire, 1997, pp. 50-53). Esa observación ilumina de manera precisa una de las tensiones reveladas por el estudio: el currículo exige reflexión, argumentación y trabajo filosófico sobre problemas, pero la cultura escolar continúa otorgando un lugar privilegiado al contenido expuesto, registrado y posteriormente reproducido. Así, el problema no radica solo en que el currículo demande nuevas prácticas, sino en que dichas prácticas deben abrirse paso dentro de un formato escolar que aún conserva rasgos fuertes de una pedagogía centrada en la transmisión. La dificultad, entonces, no es meramente operativa; remite a una diferencia de racionalidad pedagógica que atraviesa las condiciones de recepción del currículo y prefigura los desafíos de su realización en el aula.

Filosofía escolar, diálogo e investigación

Si esa tensión se desplaza desde el plano general del currículo hacia la especificidad de la enseñanza filosófica, el diálogo con Lipman permite profundizar el análisis. En *El lugar del pensamiento en la educación*, Lipman sitúa en el centro de la formación las dimensiones crítica, creativa y cuidadosa del pensamiento, y vincula su desarrollo con la comunidad de investigación, entendida como un espacio de juicio, razonabilidad, revisión y cooperación

intelectual (Lipman, 1997, pp. 9-10). Más adelante, insiste en que la mejora de la capacidad de juzgar importa más que la mera acumulación de información, porque lo decisivo no es conservar conocimientos, sino saber utilizarlos en situaciones problemáticas y abiertas (Lipman, 1997, pp. 10-11). Desde esta perspectiva, el aula filosófica no puede sostenerse únicamente como lugar de transmisión de contenidos, sino como práctica de pensamiento compartido y de indagación racional.

Esta perspectiva dialoga de manera directa con las orientaciones didácticas del currículo. El documento ministerial propone que la enseñanza de la Filosofía incorpore estrategias de diálogo, lectura de textos, escritura reflexiva y trabajo con preguntas filosóficas significativas, de manera que las y los estudiantes no solo conozcan ideas, sino que participen activamente en procesos de comprensión y elaboración conceptual (MINEDUC, 2019, pp. 65-67). Esto vuelve especialmente significativa la valoración crítica del tiempo pedagógico y de la posibilidad de desarrollar sistemáticamente los enfoques curriculares observada en la encuesta. No parece tratarse solo de una dificultad organizativa, sino de la insuficiencia estructural para sostener una práctica filosófica en sentido fuerte. La referencia de una de las docentes a las debilidades del estudiantado en comprensión lectora y argumentación debe entenderse, en este contexto, no como un simple diagnóstico de carencia, sino como el índice de una distancia entre las habilidades que el currículo busca promover y las condiciones concretas desde las cuales el trabajo filosófico debe comenzar. La cuestión, por tanto, no consiste solo en si el currículo propone adecuadamente el pensamiento crítico, sino en si las condiciones del aula permiten aproximarse a aquello que Lipman entiende como experiencia real de indagación filosófica.

La enseñanza de la Filosofía más allá de la defensa retórica

Es precisamente en este punto donde el diálogo con García Moriyón aporta una precisión decisiva. En “¿Para qué sirve enseñar filosofía?”, el autor advierte que la defensa de la presencia de la Filosofía en la educación corre el riesgo de permanecer en un plano “retórico e insuficiente” si no se especifica qué capacidades desarrolla efectivamente su enseñanza, cómo pueden observarse y mediante qué prácticas es posible promoverlas (García Moriyón, 1998, p. 1). Más adelante, insiste en que enseñar filosofía y enseñar a filosofar no son tareas separables, porque solo se aprende a filosofar trabajando sobre problemas filosóficos reales, mediante

procedimientos de argumentación, escucha, indagación y juicio (García Moriyón, 1998, pp. 2-4). Este planteamiento resulta especialmente pertinente para interpretar la encuesta, pues una parte sustantiva de los desafíos docentes detectados se sitúa precisamente en el paso desde la defensa abstracta de la asignatura hacia su realización efectiva como práctica pedagógica.

El valor de este planteamiento se vuelve aún más claro cuando se lo pone en relación con el currículo ministerial. Las Bases Curriculares no solo enuncian grandes fines formativos; también traducen esos fines en objetivos de aprendizaje, ejes y orientaciones que suponen una enseñanza centrada en procesos de reflexión, argumentación y análisis conceptual. No obstante, como mostraron los resultados del capítulo II, la apropiación del currículo por parte del profesorado aparece como moderada y su implementación como tensionada por condiciones que dificultan su realización sistemática. Allí donde la encuesta evidencia problemas de tiempo, de sistematicidad, de condiciones de trabajo o de evaluación, lo que se deja ver no es simplemente una dificultad administrativa, sino la brecha entre una Filosofía declarada como formación del juicio y una escuela que no siempre cuenta con condiciones favorables para que esa promesa pueda realizarse. En este punto, García Moriyón ayuda a desplazar el análisis desde la pregunta por la mera legitimidad de la Filosofía hacia la pregunta por su didáctica real, y esa operación permite comprender mejor por qué los datos del estudio no deben leerse como simples obstáculos externos, sino como síntomas de una tensión constitutiva entre los fines de la asignatura y las mediaciones concretas que hacen posible su enseñanza.

Evaluación, argumentación y formación democrática

Esa misma tensión se vuelve particularmente visible en la dimensión evaluativa. Los resultados de la encuesta mostraron una divergencia marcada entre ambas docentes respecto de la capacidad de los instrumentos de evaluación para valorar pensamiento crítico, argumentación y reflexión filosófica. Esta heterogeneidad no parece menor, pues pone de manifiesto que uno de los principales nudos de la implementación curricular se juega en la definición misma de aquello que cuenta como aprendizaje valioso en la asignatura. El análisis curricular desarrollado en el capítulo I ya permitía advertir que los criterios de evaluación de Filosofía no se limitan a verificar la adquisición de contenidos, sino que buscan valorar la argumentación, la deliberación, la lectura comprensiva y la capacidad de justificar juicios en contextos

problemáticos. Desde esa perspectiva, una evaluación centrada exclusivamente en la reproducción de contenidos no solo sería insuficiente, sino también contradictoria con la lógica formativa del propio currículo.

En este punto, Nussbaum resulta especialmente iluminadora. En *Sin fines de lucro*, al desarrollar la pedagogía socrática, sostiene que una educación verdaderamente formativa debe enseñar a las y los estudiantes a reflexionar y argumentar por sí mismos, en lugar de someterse pasivamente a la autoridad o a la tradición; por ello mismo, advierte que las formas estandarizadas de evaluación son insuficientes para captar ese desarrollo intelectual y moral (Nussbaum, 2010, pp. 51-54). Leído a la luz de esta idea, el problema de la evaluación adquiere un relieve mayor. No se trata solo de determinar si existen o no instrumentos evaluativos, sino de examinar si esos instrumentos son coherentes con una enseñanza filosófica centrada en juicio, deliberación y argumentación. La percepción de una de las docentes, según la cual persiste una cultura escolar que asocia la clase realizada al contenido escrito y la evaluación legítima a la medición de conocimientos, muestra con claridad que aquí se enfrentan dos comprensiones distintas de la enseñanza: una lógica que sigue privilegiando la comprobación de contenidos, y otra que demanda formas de evaluación más próximas al examen de razones, al diálogo reflexivo y a la elaboración argumentativa. La tensión observada en los datos no es, por tanto, un detalle metodológico, sino un punto crítico en el que se juega la fidelidad práctica al sentido formativo que la asignatura declara sostener.

Humanidades, escuela y condiciones de posibilidad

La relevancia de esta cuestión se entiende mejor todavía si se considera el lugar que Nussbaum asigna a las humanidades en la formación democrática. En el prefacio de *Sin fines de lucro*, la autora advierte que la disminución del valor otorgado a las artes y a las humanidades erosiona cualidades esenciales para la vida democrática, entre ellas el pensamiento crítico, la resistencia frente a la autoridad ciega y la capacidad de ponerse en el lugar del otro (Nussbaum, 2010, pp. 12-14). Leídos desde esa perspectiva, los resultados de la encuesta no muestran solo dificultades locales de aplicación curricular, sino restricciones que afectan justamente las condiciones bajo las cuales la Filosofía podría cumplir la función democrática y humanística que el currículo le atribuye. La falta de tiempo, de apoyos institucionales y de recursos

materiales suficientes deja de ser entonces un problema periférico, para aparecer como una limitación directa sobre las posibilidades formativas de la asignatura.

Esta lectura se refuerza al considerar las respuestas abiertas, donde las docentes señalan la necesidad de internet, equipamiento audiovisual y capacitaciones periódicas. Tales demandas no pueden entenderse únicamente como requerimientos técnicos adicionales, sino como parte de las condiciones de posibilidad para una enseñanza filosófica que aspire a ser crítica, dialógica y culturalmente significativa. En esta línea, el diálogo con el análisis curricular adquiere especial valor: si las Bases Curriculares sitúan en el centro del trabajo filosófico la argumentación, el diálogo, la reflexión ética y el desarrollo de habilidades superiores, entonces la insuficiencia de apoyos institucionales y materiales no afecta solo la logística de la asignatura, sino la posibilidad misma de que su propuesta formativa se realice con consistencia. De este modo, el estudio sugiere que la pregunta por el sentido de la Filosofía escolar no puede separarse de la pregunta por las condiciones institucionales que permiten sostenerla como espacio real de formación.

Formación docente y actualización profesional

Otro de los hallazgos más consistentes del estudio es la necesidad de actualización profesional reconocida por las docentes. Este elemento adquiere especial relieve si se lo pone nuevamente en relación con Freire y García Moriyón. En Freire, la educación problematizadora obliga a superar la contradicción educador-educando y a comprender la práctica pedagógica como una relación en la que nadie educa unilateralmente a nadie, sino que los sujetos se educan “con la mediación del mundo” (Freire, 1997, p. 76). Esta formulación no disminuye la tarea del profesorado; por el contrario, la vuelve más exigente, pues sitúa al docente como mediador crítico de procesos de comprensión, problematización y lectura del mundo. De modo convergente, García Moriyón subraya que enseñar Filosofía exige algo más que convicciones generales sobre su valor: requiere prácticas específicas, observación de procesos y claridad respecto de las capacidades que se quieren desarrollar (García Moriyón, 1998, pp. 1, 6).

En diálogo con los resultados de la encuesta, estas ideas permiten comprender que la implementación curricular interpela directamente la formación profesional del profesorado. La solicitud de capacitaciones, actualización didáctica e incluso fortalecimiento de áreas específicas de la formación inicial —como la estética— muestra que el desafío no consiste solo

en aceptar el currículo o conocerlo formalmente, sino en contar con recursos pedagógicos suficientes para mediarlo. La experiencia recogida en el estudio sugiere, por tanto, que el currículo vigente exige del profesorado una reorganización de saberes, prácticas y criterios que no siempre encuentra un respaldo proporcional en las estructuras de formación y acompañamiento disponibles. En este punto, el problema de la implementación se revela también como un problema de formación docente continua, y no exclusivamente de diseño curricular. De ahí que la actualización profesional aparezca no como un complemento eventual, sino como una condición relevante para que los propósitos formativos del currículo puedan ser sostenidos en la práctica.

3.1.3 Alcance interpretativo del problema

La discusión desarrollada hasta aquí permite volver sobre el currículo con una mirada más compleja. Las Bases Curriculares construyen, en su formulación, una propuesta consistente con la formación del juicio crítico, de la argumentación, de la reflexión ética y de la participación democrática. Sin embargo, el trabajo empírico realizado sugiere que la cuestión decisiva no radica solo en la coherencia interna del documento, sino en la red de mediaciones que vuelve posible —o limita— su traducción pedagógica. Por ello, la investigación no conduce a una descalificación del currículo vigente, pero tampoco autoriza una lectura ingenuamente celebratoria de su sola formulación. Lo que aparece es un campo de implementación tensionado, en el que la propuesta filosófico-formativa del documento se encuentra con tiempos insuficientes, culturas evaluativas persistentes, apoyos institucionales limitados y necesidades formativas todavía abiertas.

En ese sentido, el diálogo entre los datos empíricos, el análisis curricular y los autores trabajados permite advertir que los desafíos docentes vinculados al currículo vigente de Filosofía no remiten únicamente al cumplimiento de una prescripción programática, sino a la compleja mediación entre un horizonte formativo crítico y las condiciones reales de su realización escolar. La investigación sugiere, por tanto, que el problema no radica tanto en la orientación del currículo como en la desigualdad de apoyos, tiempos, recursos, disposiciones institucionales y herramientas pedagógicas necesarias para volverlo operable en el aula. Desde esta perspectiva, la implementación curricular aparece menos como una cuestión técnica o

administrativa que como un problema pedagógico, ético y formativo, cuya comprensión exige considerar simultáneamente la propuesta normativa del documento, la experiencia concreta del profesorado y las condiciones escolares en que dicha experiencia se inscribe.

Esta constatación obliga, además, a distinguir entre el currículo prescrito y el currículo efectivamente realizado. El primero expresa un conjunto de finalidades formativas, orientaciones didácticas y criterios de evaluación que, al menos en el plano normativo, otorgan a la Filosofía un lugar relevante en la formación de sujetos reflexivos, capaces de juicio y deliberación. El segundo, en cambio, depende de mediaciones mucho más inestables: la disponibilidad de tiempo, la organización del trabajo escolar, las tradiciones pedagógicas del establecimiento, la valoración práctica de la asignatura y la posibilidad real de sostener experiencias de lectura, diálogo y argumentación en el aula. La distancia entre ambos no debe interpretarse como una simple falla de ejecución, sino como el lugar mismo donde se revelan los desafíos que la investigación busca identificar. Allí se hace visible que la implementación curricular no es un tránsito lineal desde el texto ministerial a la práctica docente, sino un proceso de traducción, negociación y adecuación permanente.

Desde esta perspectiva, el estudio permite cuestionar una comprensión simplificada del cambio curricular. No basta con modificar objetivos, redefinir ejes formativos o introducir nuevas orientaciones metodológicas para que la práctica escolar se reorganice automáticamente en esa dirección. Los hallazgos sugieren, más bien, que toda modificación curricular entra en contacto con estructuras previas que condicionan su recepción: hábitos de enseñanza, formas sedimentadas de evaluar, expectativas institucionales sobre lo que significa “hacer clase”, trayectorias desiguales del estudiantado y experiencias formativas heterogéneas del profesorado. En este marco, los nuevos desafíos docentes no aparecen como un efecto accesorio del cambio, sino como una consecuencia esperable de la distancia entre una propuesta curricular más exigente en términos filosófico-formativos y unas condiciones escolares que no siempre se transforman con la misma rapidez ni profundidad que el documento oficial.

A su vez, esta lectura permite comprender que el problema investigado no puede reducirse a una insuficiencia individual del profesorado. Si bien la formación profesional y la necesidad de actualización ocupan un lugar importante en los resultados, la investigación muestra que dichas

exigencias deben leerse dentro de una trama institucional más amplia. Las dificultades de implementación no se explican únicamente por cuánto conoce o domina una docente el currículo, sino también por el tipo de apoyo que recibe, por los recursos con que cuenta, por las características del estudiantado con el que trabaja y por el marco cultural desde el cual la institución reconoce o limita determinadas formas de enseñanza. En otras palabras, la tesis permite desplazar la mirada desde una lectura centrada exclusivamente en capacidades individuales hacia una comprensión situada del trabajo docente, en la que la práctica pedagógica aparece condicionada por un conjunto de factores que exceden a la acción personal sin anularla.

Esto vuelve particularmente relevante el lugar de la Filosofía dentro del currículum escolar. La investigación sugiere que las tensiones detectadas no se explican solo por dificultades técnicas de implementación, sino también por el tipo de exigencia formativa que la asignatura introduce en la escuela. Allí donde la Filosofía interpela el juicio, la argumentación, la deliberación ética y la comprensión crítica del conocimiento, pone en tensión prácticas escolares que muchas veces siguen organizándose desde lógicas más cercanas a la transmisión, la cobertura y la comprobación de contenidos. En ese sentido, el problema de la implementación curricular aparece también como una pregunta por la posibilidad real de sostener, dentro de la educación media, una enseñanza filosófica coherente con sus propios propósitos. Esta cuestión no es secundaria para la investigación, pues permite entender que los desafíos docentes no surgen solo de un cambio programático, sino de la fricción entre la especificidad formativa de la Filosofía y las condiciones concretas del espacio escolar en que intenta desarrollarse.

En consecuencia, el valor interpretativo de este subapartado no reside únicamente en mostrar que existen dificultades en la implementación del currículo, sino en haber permitido comprender de qué tipo de dificultades se trata y por qué no pueden ser leídas de manera aislada. Los resultados y su discusión permiten sostener que la enseñanza de la Filosofía en 3.º y 4.º medio se encuentra hoy en una zona de exigencia particularmente intensa: debe responder a un marco curricular que le pide formar pensamiento crítico y deliberación democrática, pero lo hace en contextos donde persisten limitaciones materiales, culturales e institucionales que vuelven esa tarea más compleja de lo que el plano normativo parece suponer. Precisamente por ello, el paso hacia las conclusiones del capítulo no implica abandonar la discusión, sino recoger sus

consecuencias más significativas: la implementación curricular aparece como una experiencia atravesada por mediaciones, y es en el examen de esas mediaciones donde la tesis encuentra el aporte específico de su mirada.

Conclusiones del Capítulo

El desarrollo del presente capítulo permitió llevar la investigación a un momento de mayor densidad interpretativa. Si el capítulo I hizo posible reconstruir la arquitectura normativa y formativa del currículo vigente de Filosofía para 3.º y 4.º medio, y el capítulo II permitió relevar evidencia empírica situada sobre su implementación en establecimientos de carácter Humanista-Científico y de administración municipal en la comuna de San Miguel, en esta tercera instancia correspondió poner en relación ambos niveles con los objetivos y las preguntas filosófico-educativas que orientan la tesis. En ese sentido, el capítulo no cumplió una función meramente complementaria respecto de lo ya expuesto, sino que permitió reorganizar el sentido de los hallazgos y examinar el problema investigado desde una perspectiva más compleja, capaz de articular documento curricular, práctica docente, condiciones institucionales y horizonte formativo de la asignatura.

La principal consecuencia de esta discusión es que la implementación del currículo vigente de Filosofía no puede comprenderse adecuadamente si se la reduce a un problema de ajuste técnico entre prescripción y ejecución. El diálogo entre los datos obtenidos, el análisis curricular y los autores trabajados permitió advertir que aquello que aparece en juego no es solo el grado de cumplimiento de ciertos objetivos de aprendizaje, sino la posibilidad real de traducir una propuesta filosófico-formativa en experiencias pedagógicas sostenibles dentro del espacio escolar. En esta perspectiva, la noción de mediación adquiere un valor central: entre el currículo como formulación normativa y la enseñanza como práctica concreta se interponen tiempos escolares, culturas institucionales, criterios de evaluación, trayectorias lectoras y argumentativas del estudiantado, recursos materiales, apoyos directivos y procesos de formación docente que condicionan de manera decisiva la posibilidad de realización de la propuesta curricular. El aporte del capítulo radica, justamente, en haber mostrado que los nuevos desafíos docentes emergen en ese espacio intermedio, allí donde el currículo deja de ser un texto y debe convertirse en práctica.

Esta constatación permite, además, corregir ciertas lecturas simplificadas del problema. No parece suficiente atribuir las dificultades de implementación únicamente a insuficiencias individuales del profesorado, como si el desafío consistiera solo en un mejor dominio técnico del currículo. Tampoco resulta adecuado responsabilizar de manera unilateral al documento ministerial, como si las tensiones observadas provinieran exclusivamente de un diseño abstracto o distante de la realidad escolar. Lo que la discusión desarrollada en este capítulo permite sostener es que ambas interpretaciones resultan parciales. La implementación curricular aparece, más bien, como una zona de interacción conflictiva entre una propuesta formativa exigente y un conjunto de mediaciones pedagógicas e institucionales que no siempre se transforman con la misma profundidad ni con la misma rapidez que el texto oficial. En esta línea, el capítulo contribuye a desplazar la mirada desde explicaciones lineales hacia una comprensión más situada del problema.

La reflexión realizada también permitió poner de relieve que las tensiones detectadas adquieren una relevancia particular precisamente porque se vinculan con la especificidad de la enseñanza filosófica. Allí donde el currículo sitúa en el centro la argumentación, la deliberación, la reflexión ética y la comprensión crítica del conocimiento, no solo propone contenidos o unidades temáticas, sino una determinada concepción de formación. Esa concepción entra en fricción con formas escolares de validación pedagógica todavía muy ligadas al contenido expuesto, al registro escrito, a la cobertura programática y a la comprobación de saberes más fácilmente objetivables. En consecuencia, el problema de la implementación curricular aparece también como una pregunta por la posibilidad real de sostener, dentro de la educación media, una enseñanza filosófica coherente con sus propios propósitos. Esta cuestión no es secundaria para la investigación, pues permite entender que los desafíos docentes no surgen solo de un cambio programático, sino de la tensión entre la especificidad formativa de la Filosofía y las condiciones concretas del espacio escolar en que intenta desarrollarse.

En este marco, el diálogo con Freire, Nussbaum, Lipman y García Moriyón permitió otorgar una densidad mayor a los hallazgos obtenidos. Más que operar como un repertorio externo de autores que legitiman lo ya encontrado, sus planteamientos hicieron posible iluminar críticamente distintos planos del problema: la persistencia de lógicas transmisivas allí donde el

currículo exige capacidad de diálogo y problematización; la dificultad de sostener prácticas de indagación filosófica en condiciones de tiempo y apoyo limitadas; la tensión entre una formación orientada al juicio y evaluaciones todavía centradas en contenidos; y la necesidad de comprender la docencia en Filosofía como una tarea de mediación intelectual, cultural y ética. De este modo, el capítulo no solo permitió discutir los resultados del estudio, sino también restituir el espesor filosófico y pedagógico del problema investigado, evitando que la implementación curricular fuera leída como una cuestión meramente administrativa o técnica.

A partir de lo discutido, puede sostenerse que este capítulo contribuye de manera decisiva a precisar el problema investigado, al mostrar que los desafíos docentes asociados a la implementación del currículo vigente de Filosofía no pueden ser leídos de manera aislada ni exclusivamente técnica. La reflexión desarrollada permitió situarlos en una trama más amplia de mediaciones pedagógicas, institucionales y formativas, lo que complejiza la lectura de los hallazgos y entrega un marco interpretativo más consistente para comprender su sentido. En este punto, el valor del capítulo no radica únicamente en haber puesto en relación los datos obtenidos con los autores trabajados, sino en haber permitido releer el propio currículo desde las condiciones concretas de su realización, mostrando que la distancia entre prescripción y práctica no debe entenderse como una falla lineal de aplicación, sino como un espacio de tensión donde se juegan decisiones, límites y posibilidades propiamente pedagógicas.

Con todo, corresponde mantener cautela respecto del alcance de esta discusión. El análisis se apoya en una investigación situada, construida sobre una base empírica acotada, por lo que sus resultados no autorizan extrapolaciones extensivas ni la formulación de diagnósticos generales sobre la enseñanza de la Filosofía en otros contextos. Sin embargo, esa limitación no disminuye la relevancia del trabajo realizado. Por el contrario, refuerza uno de sus aportes más importantes: haber examinado el problema en su densidad concreta, evitando tanto las simplificaciones normativas que suponen que la sola existencia del currículo basta para garantizar su realización, como las explicaciones reducidas a factores individuales del profesorado. En este sentido, el capítulo permite afirmar, con la prudencia necesaria, que la implementación curricular solo puede comprenderse adecuadamente cuando se consideran de manera simultánea el horizonte

formativo del documento, la experiencia profesional de quienes lo enseñan y las condiciones institucionales desde las cuales dicha enseñanza se vuelve posible o se ve restringida.

En esta medida, la conclusión del presente capítulo no busca clausurar definitivamente la reflexión, sino consolidar el trabajo interpretativo realizado y dejar delineados los ejes desde los cuales la investigación puede avanzar hacia un cierre más amplio. Lo discutido hasta aquí ha permitido reconocer que el currículo vigente de Filosofía abre una exigencia formativa significativa para la educación media, pero también que dicha exigencia se realiza en escenarios escolares atravesados por mediaciones que condicionan su alcance efectivo. Sobre esa base, corresponde ahora pasar a las conclusiones generales de la memoria, donde será posible recoger de manera más integrada las implicancias del recorrido curricular, empírico y teórico desarrollado a lo largo de la tesis, y formular con mayor precisión el aporte que este trabajo ofrece a la comprensión de los nuevos desafíos docentes en la enseñanza escolar de la Filosofía.

Conclusiones y proyecciones de la memoria

La presente investigación se propuso determinar los nuevos desafíos docentes relacionados con la implementación del actual currículo en Filosofía, tomando como caso de estudio la experiencia de profesoras que imparten la asignatura en establecimientos municipales y humanista-científicos de la comuna de San Miguel. A partir del análisis curricular desarrollado en el primer capítulo, de la aplicación de una encuesta en el segundo y de la discusión interpretativa realizada en el tercero, resulta posible responder, con la cautela metodológica que exige un estudio situado, a la pregunta que ha orientado el trabajo: los desafíos identificados en la implementación curricular, desde la perspectiva de las docentes participantes, se articulan en torno a cinco núcleos principales: la apropiación y traducción pedagógica del currículo, las dificultades para desarrollar sistemáticamente sus enfoques en el aula, las tensiones evaluativas propias de una asignatura orientada a la formación del pensamiento crítico, la insuficiencia de ciertas condiciones institucionales para sostener su implementación y la necesidad de mayor actualización y fortalecimiento de la formación profesional docente.

Sin embargo, esta respuesta no debe entenderse como una suma dispersa de problemas independientes entre sí. Lo que la investigación permitió advertir es que dichos desafíos conforman una estructura de dificultades relacionadas, cuya unidad proviene del tipo de exigencia que introduce el currículo vigente. En efecto, las Bases Curriculares de Filosofía para 3.º y 4.º medio no se limitan a reorganizar contenidos o a actualizar temas de estudio, sino que proponen una forma de enseñanza centrada en la argumentación, la reflexión ética, el diálogo filosófico, la comprensión del conocimiento y el desarrollo de habilidades de pensamiento de mayor complejidad. Precisamente por ello, las dificultades relevadas por las docentes no remiten solo a obstáculos circunstanciales, sino a la distancia entre ese horizonte formativo y las condiciones reales requeridas para volverlo práctica pedagógica sostenida.

Desde esta perspectiva, la apropiación curricular no aparece como un problema separado del resto, sino como el primer nivel de una tensión más amplia. Las respuestas recogidas muestran que el currículo no es percibido como una propuesta ajena o carente de valor, pero tampoco como un referente plenamente consolidado en la práctica docente. Ello sugiere que el desafío no consiste únicamente en conocer el documento ministerial, sino en traducir sus propósitos en

decisiones didácticas, secuencias de trabajo, modos de problematización y criterios pedagógicos efectivamente realizables. En ese sentido, la dificultad de apropiación no es puramente conceptual, sino pedagógica: el profesorado debe mediar un currículo filosóficamente exigente en escenarios donde el tiempo, la cultura escolar y las condiciones materiales no siempre acompañan esa exigencia.

Esa dificultad se vuelve aún más visible cuando se examina la implementación didáctica de los enfoques curriculares. La investigación mostró que uno de los núcleos más críticos se encuentra en la posibilidad real de desarrollar de manera sistemática aquello que el currículo declara como central. El problema no parece radicar en una oposición de principio a los enfoques formativos del documento, sino en la insuficiencia de condiciones para sostener en el aula un trabajo filosófico continuo basado en lectura, argumentación, diálogo e indagación. De este modo, lo que el estudio deja ver es que el paso desde el currículo prescrito al currículo enseñado no ocurre de manera lineal, sino a través de mediaciones que condicionan la profundidad y estabilidad con que los propósitos formativos pueden desplegarse en la práctica.

En esta misma red de tensiones se inserta la cuestión evaluativa. La encuesta permitió advertir que la evaluación constituye un punto especialmente sensible de la implementación curricular, en la medida en que allí se pone en juego la definición misma de qué cuenta como aprendizaje valioso en Filosofía. Cuando una asignatura se propone formar juicio crítico, deliberación, argumentación y reflexión, evaluarla principalmente desde la reproducción de contenidos genera una disonancia significativa entre fines y procedimientos. La divergencia observada entre las docentes en esta dimensión indica, además, que el problema no adopta una forma homogénea, sino que depende en buena medida de las prácticas institucionales concretas con que cada establecimiento organiza la asignatura. Por ello, la tensión evaluativa no debe leerse como un detalle metodológico, sino como uno de los lugares donde con mayor claridad se hace visible la distancia entre una propuesta curricular orientada a habilidades de pensamiento y una cultura escolar que todavía conserva criterios de validación más tradicionales.

Las condiciones institucionales, por su parte, aparecen no como un trasfondo secundario, sino como un componente constitutivo del problema. La falta de tiempo pedagógico suficiente, la insuficiencia de recursos y apoyos, y la fragilidad de ciertas condiciones de trabajo no

representan dificultades externas al currículo, sino factores que inciden directamente en la posibilidad de realizarlo. En este sentido, la investigación permite concluir que la implementación de la Filosofía no puede analizarse solo desde la perspectiva del profesorado o del texto curricular, porque depende también del lugar efectivo que la asignatura ocupa en la organización escolar. La escuela no opera como un espacio neutro en el que el currículo simplemente se ejecuta; funciona, más bien, como una estructura que habilita, restringe o modela las formas concretas en que dicho currículo puede ser llevado a cabo.

Finalmente, la necesidad de actualización y fortalecimiento de la formación profesional docente aparece como un desafío transversal, precisamente porque conecta con todos los anteriores. La implementación del currículo vigente exige del profesorado no solo conocimientos disciplinares, sino también recursos didácticos, criterios de evaluación, manejo del diálogo filosófico, capacidad de mediación y lectura crítica del contexto escolar. La demanda de capacitación y de formación continua no debe interpretarse, por tanto, como un reconocimiento de carencia individual sin más, sino como la expresión de que el nuevo escenario curricular ha hecho visibles exigencias profesionales que no siempre encuentran respaldo suficiente en la formación inicial o en las oportunidades de actualización disponibles. En esta medida, la investigación permite afirmar que la cuestión formativa no es un añadido al problema, sino una de sus dimensiones centrales.

Considerados en conjunto, estos hallazgos permiten sostener que los desafíos identificados en la implementación curricular de Filosofía en la comuna de San Miguel no configuran una serie de obstáculos aislados, sino una problemática articulada en torno a la traducción efectiva de un currículo filosófico-formativo exigente en contextos escolares atravesados por mediaciones complejas. La investigación no muestra un rechazo general al currículo, pero sí una experiencia de implementación marcada por tensiones que obligan a pensar con mayor seriedad el vínculo entre prescripción, enseñanza, evaluación, institución y formación docente. Esa es, precisamente, la respuesta principal que este estudio permite formular frente a la pregunta que ha orientado la tesis.

A partir de esta respuesta, el aporte de la tesis a la comprensión de los desafíos docentes en Filosofía puede formularse en un plano más amplio. La investigación no solo permitió

identificar un conjunto de tensiones asociadas a la implementación curricular en un contexto escolar específico, sino también mostrar que dichas tensiones deben leerse desde una perspectiva más compleja que la de un simple desfase entre norma y práctica. En efecto, uno de los aportes centrales del trabajo consiste en haber articulado tres niveles que con frecuencia aparecen escindidos en el análisis educativo: el plano del currículo prescrito, el plano de la experiencia docente situada y el plano de la reflexión filosófico-pedagógica. Esta articulación permitió evitar tanto una lectura puramente documental del currículo, que habría reducido el problema a su coherencia interna, como una lectura exclusivamente empírica de las percepciones docentes, que habría dejado en segundo plano el sentido formativo y normativo de la asignatura. En esa medida, la tesis contribuye a comprender que los desafíos docentes en Filosofía no pueden ser pensados adecuadamente sin atender a la relación tensa entre lo que el currículo declara, lo que la escuela hace posible y lo que el profesorado debe mediar pedagógicamente entre ambos niveles.

Este aporte resulta especialmente relevante porque desplaza la comprensión del problema desde una clave técnica hacia una clave propiamente pedagógica y filosófica. La investigación permite advertir que la implementación curricular de la Filosofía no constituye un asunto reducible a planificación, cobertura de objetivos o aplicación de instrumentos, aun cuando todos esos elementos sean importantes. Lo que está comprometido en ella es, de modo más profundo, la posibilidad de sostener en la escuela una experiencia formativa coherente con aquello que la asignatura declara cultivar: juicio, argumentación, reflexión ética, pensamiento crítico y comprensión del conocimiento. En este sentido, el trabajo realizado aporta a la comprensión de los desafíos docentes al mostrar que la docencia en Filosofía no puede ser concebida como simple transmisión disciplinar ni como ejecución neutral de un programa, sino como una práctica de mediación intelectual, ética y cultural en la que el profesorado debe traducir un horizonte formativo exigente a escenarios escolares atravesados por limitaciones concretas. La tesis, por tanto, no solo identifica dificultades, sino que contribuye a redefinir el modo en que esas dificultades son comprendidas: ya no como obstáculos circunstanciales o puramente individuales, sino como expresiones de una relación estructuralmente compleja entre formación filosófica y escolarización efectiva.

En esta línea, la memoria también permite precisar mejor el lugar que ocupa el currículo dentro del problema investigado. Uno de los riesgos recurrentes en este tipo de discusiones consiste en atribuir al documento curricular una responsabilidad total por las tensiones observadas o, en sentido contrario, suponer que su sola formulación garantiza un efecto transformador sobre la práctica escolar. El recorrido de la investigación permite sostener que ambas posiciones son insuficientes. El análisis curricular mostró que la propuesta ministerial posee una arquitectura formativa robusta y una orientación consistente con una enseñanza de la Filosofía centrada en el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento. Sin embargo, la evidencia empírica reveló que dicha consistencia normativa no basta para asegurar una implementación pedagógicamente estable. El aporte de la tesis consiste, entonces, en haber mostrado que la comprensión del currículo exige atender no solo a su formulación, sino también a las condiciones de posibilidad de su realización: tiempo, recursos, apoyos institucionales, cultura escolar, trayectoria del estudiantado y formación docente. Esta constatación complejiza el debate curricular y sugiere que la discusión sobre la enseñanza de la Filosofía debe desplazarse desde la pregunta por el mero diseño hacia la pregunta por las mediaciones que hacen posible una práctica coherente con sus propósitos.

Del mismo modo, la investigación contribuye a la comprensión del trabajo docente en Filosofía al poner de relieve que su especificidad no puede separarse de la especificidad misma de la asignatura. El problema identificado no es intercambiable sin más con el de cualquier otro sector del currículo, porque la Filosofía introduce exigencias particulares: trabajar con preguntas abiertas, con procesos de argumentación, con lectura reflexiva, con elaboración conceptual y con juicio crítico. Precisamente por ello, las tensiones observadas en la implementación no solo hablan de las condiciones del sistema escolar, sino también de la dificultad de sostener, en ese sistema, un espacio formativo que no se deja reducir fácilmente a la lógica de la cobertura ni a la verificación inmediata de contenidos. En este punto, la tesis aporta una comprensión más fina del oficio docente en Filosofía, al mostrar que este exige una capacidad de mediación particularmente intensa: el profesorado debe enseñar no solo contenidos filosóficos, sino modos de pensar, discutir, justificar, problematizar y examinar críticamente la experiencia. La implementación curricular hace visibles, así, no solo nuevos requerimientos programáticos, sino una profundización de la exigencia profesional que recae sobre quienes enseñan la asignatura.

Con todo, el alcance de esta contribución debe ser formulado con la cautela metodológica correspondiente. La investigación se apoya en un estudio situado, circunscrito a una realidad comunal específica y a una base empírica acotada, lo que impide convertir sus hallazgos en diagnósticos generalizables para el conjunto del profesorado de Filosofía en Chile. No obstante, el carácter acotado del estudio no disminuye su valor, sino que define su forma propia de aportación. La tesis no pretende clausurar el problema ni ofrecer una representación exhaustiva de todas sus variantes, sino construir una comprensión fundada de un caso que permita iluminar dimensiones sustantivas de la implementación curricular en la enseñanza filosófica escolar. En este sentido, su aporte se juega menos en la extensión estadística de sus resultados que en la densidad analítica con que ha sido examinado el problema. Precisamente por ello, la investigación aporta a la discusión no desde la amplitud del muestreo, sino desde la capacidad de articular currículo, experiencia docente y reflexión teórica en una lectura conceptualmente consistente del fenómeno estudiado.

Ahora bien, si algo permite advertir el recorrido completo de la memoria es que una investigación filosófico-educativa no concluye simplemente cerrando un problema, sino delimitándolo con mayor claridad y devolviéndolo bajo una forma más exigente. Las conclusiones alcanzadas en esta tesis permiten responder con mayor precisión qué desafíos se identifican en la implementación curricular de la Filosofía en la comuna de San Miguel y cómo esos desafíos deben ser comprendidos. Sin embargo, al mismo tiempo, el propio trabajo deja abiertas interrogantes que no solo exceden el alcance del estudio, sino que constituyen parte de su rendimiento intelectual más valioso. Entre ellas, resulta necesario preguntarse en qué medida estos desafíos se reproducen, se transforman o se intensifican en otros tipos de establecimientos y territorios; cómo varían cuando se amplía la muestra y se incorporan trayectorias docentes diversas; qué diferencias emergen cuando la investigación incluye la perspectiva del estudiantado; de qué manera la formación inicial docente en Filosofía prepara —o no prepara— para el trabajo con un currículo orientado al juicio crítico, la argumentación y la deliberación; y qué cambios institucionales serían necesarios para que la asignatura pudiera ocupar en la escuela un lugar efectivamente coherente con la función formativa que el currículo le atribuye.

Estas preguntas no deben leerse como vacíos accidentales del trabajo, sino como consecuencia natural de una investigación que ha logrado hacer visible la complejidad real del problema que examina. De hecho, uno de los rendimientos más propiamente filosóficos de la tesis consiste en mostrar que el análisis del currículo y de su implementación no se agota en la identificación de obstáculos, sino que conduce inevitablemente a una interrogación más amplia por el sentido de la Filosofía en la escuela contemporánea. Bajo qué condiciones puede la Filosofía sostenerse como experiencia de pensamiento y no solo como asignatura formal; cómo puede la escuela albergar formas de juicio, indagación y deliberación que no se dejen absorber enteramente por la lógica del rendimiento; de qué manera el trabajo filosófico escolar puede contribuir a la formación democrática sin quedar subordinado a justificaciones utilitarias externas; y qué exige todo ello del profesorado, del currículo y de la institución escolar: esas son preguntas que la tesis no resuelve de forma definitiva, pero que deja planteadas con mayor precisión.

En esta medida, la conclusión general de la memoria no puede ser entendida como clausura total del asunto investigado. Más bien, el recorrido realizado permite afirmar que la implementación curricular de la Filosofía constituye un lugar privilegiado para observar tensiones decisivas de la educación media contemporánea: la tensión entre formación crítica y cultura escolar transmisiva, entre horizontes democráticos y condiciones institucionales limitadas, entre prescripción curricular y práctica situada, entre el valor formativo de las humanidades y las formas concretas en que la escuela las reconoce o las margina. El estudio ha permitido mostrar que los desafíos docentes vinculados a la asignatura no son una cuestión lateral ni meramente instrumental, sino una vía de acceso a problemas más profundos sobre el lugar del pensamiento, del juicio y de la reflexión en la formación escolar. Precisamente por ello, el aporte final de esta investigación no reside solo en haber identificado un conjunto de desafíos, sino en haber contribuido a comprender por qué esos desafíos importan, qué revelan sobre la enseñanza de la Filosofía y por qué su examen sigue siendo una tarea abierta y necesaria.

Referencias bibliograficas

- Cortina, A. (2007). ¿Para qué sirve realmente la ética? Paidós.
- Freire, P. (1997). Pedagogía del oprimido (30ª ed.). Siglo XXI Editores.
- García Moriyón, F. (1998). ¿Para qué sirve enseñar filosofía?, I.C.E. Universidad Autónoma, Madrid
- García Moriyón, F. (2009). Crecimiento moral. Editorial progreso
- Lahitte, H. B; Sánchez Vázquez, M. J. (2013). Tratamiento de resultados en diseños cualitativos: La aplicación del Análisis Descriptivo. Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 3 (2).
- Lipman, M. (1997). El lugar del pensamiento en la educación. Ediciones de la Torre
- MINEDUC. (2019). Bases curriculares para 3° y 4° medio. Ministerio de Educación de Chile.
- Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz Editores.
- Popper, K. (2002). Conjeturas y refutaciones: El desarrollo del conocimiento científico. Paidós.

Anexos:

1. Autorización para reproducción SIBUMCE



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA
EDUCACION SISTEMA DE BIBLIOTECAS – DIRECCION DE
INVESTIGACION



IDENTIFICACION DE TESIS/INVESTIGACION

Título de la tesis, memoria o seminario: Los nuevos desafíos de la implementación curricular de la asignatura de filosofía en la enseñanza media en las escuelas públicas de la comuna de San Miguel.

Fecha: 10 Marzo 2025

Facultad: Facultad de Filosofía y Educación

Departamento: Departamento de Filosofía

Carrera: Licenciatura en Educación y Pedagogía en Filosofía

Título y/o grado: Profesor/a de Filosofía

Profesor guía/patrocinante: Luciano Allende Pinto

AUTORIZACIÓN

Autorizo a través de este documento, la reproducción total o parcial de este trabajo de investigación para fines académicos, su alojamiento y publicación en el repositorio institucional SIBUMCE del Sistema de Bibliotecas UMCE.

Nombre/Firma

PAOLO ANTONINO IRRIBARRA KÖNIG

Santiago de Chile, 08 de Marzo 2023

2. Encuesta docente

Sección 1 de 3

Encuesta para docentes sobre los desafíos de la implementación curricular en la asignatura de Filosofía

La presente encuesta es parte de un proyecto de Memoria de Pregrado, que busca investigar la experiencia de los docentes de la asignatura de Filosofía en los Colegios "Liceo Andrés Bello" Y "Liceo Betzabé Hormazábal" ambos de carácter municipal en la comuna de San Miguel, Región Metropolitana y su relación con la implementación curricular, intentando así poder identificar aquellos desafíos nuevos emergidos de la transformación de las bases curriculares para 3° y 4° Medio acontecidas el año 2019 en Chile desde su labor en las Aulas.

Para comenzar rellene la sección de datos personales, en la siguiente sección indique su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la implementación de la nueva base curricular en Filosofía. Luego responda las preguntas abiertas que aparecen en la última parte de la encuesta.

Correo *

Correo válido

Este formulario registra los correos. [Cambiar configuración](#)

SECCIÓN A. Datos generales



Descripción (opcional)

1. Edad *

Texto de respuesta corta

2. Género *

☐ Femenino

☐ Masculino

☐ Prefiero no decirlo

☐ Otro:

3. Años de experiencia como docente de Filosofía *

Texto de respuesta corta

4. Niveles donde imparte la asignatura actualmente: *

☐ 1ro Medio

☐ 2do Medio

☐ 3ro Medio

☐ 4to Medio

☐ Otro:

5. Impartes algún otro curso o electivo? (señalar el nombre de la o las asignaturas) *

Texto de respuesta corta
.....

6. Actualmente en cuantos establecimientos educacionales te encuentras trabajando? *

☐ 1

☐ 2

☐ 3 o más

7. En que otros tipos de establecimiento(s) educacional(es) te encuentras trabajando o has trabajado en los últimos 4 años

☐ Humanista Científico

☐ Técnico Profesional

☐ Otro:

¿En cuál o cuáles de estos tipos de administración te encuentras trabajando o has trabajado en los últimos 4 años? *

☐ Municipal

☐ Particular subvencionado

☐ Particular pagado

Manejo y aplicación del currículo de Filosofía

1.- Conocimiento y apropiación del currículo de Filosofía *

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Se conoce en detalle el contenido de las Bases Curriculares de Filosofía para 3.º y 4.º medio.	☐	☐	☐	☐	☐
Se conoce en detalle el contenido de los Programas de Estudio oficiales de Filosofía.	☐	☐	☐	☐	☐
Se comprende el sentido de los enfoques de la asignatura en el currículo vigente.	☐	☐	☐	☐	☐

2: Implementación didáctica y trabajo de los enfoques en el aula *

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Se dispone del tiempo pedagógico suficiente para trabajar los objetivos de aprendizaje de Filosofía en 3.º y 4.º medio.	☐	☐	☐	☐	☐
Es posible trabajar y desarrollar de manera sistemática los enfoques del currículo en las clases de Filosofía.	☐	☐	☐	☐	☐
Los enfoques de la asignatura están correctamente representados en los objetivos de aprendizaje	☐	☐	☐	☐	☐

3: Evaluación de los aprendizajes en Filosofía *

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Los instrumentos de evaluación utilizados en la asignatura permiten valorar el desarrollo del pensamiento crítico del estudiantado.	☐	☐	☐	☐	☐
La evaluación de Filosofía en el establecimiento va más allá de la memorización de contenidos, considerando la argumentación y la reflexión.	☐	☐	☐	☐	☐
Se cuenta con criterios claros para evaluar la participación y el desempeño del estudiantado en bases y programas ministeriales	☐	☐	☐	☐	☐

|

4: Condiciones institucionales y desafíos docentes percibidos *

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
En el establecimiento existe valoración explícita de la asignatura de Filosofía por parte del equipo directivo.	☐	☐	☐	☐	☐
Las condiciones de trabajo (carga horaria, número de cursos, tareas administrativas) favorecen la implementación del currículo vigente de Filosofía.	☐	☐	☐	☐	☐
Se cuenta con apoyos institucionales suficientes (recursos, espacios de colaboración, formación interna) para enfrentar los desafíos que plantea el currículo actual de Filosofía.	☐	☐	☐	☐	☐

I

5: Formación profesional y necesidades de actualización *

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
La formación inicial docente recibida preparó adecuadamente para enfrentar las exigencias del currículo vigente de Filosofía.	☐	☐	☐	☐	☐
Se percibe contar con las competencias pedagógicas necesarias para trabajar los objetivos y enfoques del currículo actual de Filosofía.	☐	☐	☐	☐	☐
Se considera necesaria mayor formación continua específica en didáctica de la Filosofía para responder a los desafíos que plantea el currículo vigente.	☐	☐	☐	☐	☐

PREGUNTAS ABIERTAS



1.- ¿Desde su experiencia profesional, ¿cuáles considera que son los principales nuevos desafíos docentes que han surgido a partir de la implementación del currículo vigente de Filosofía en 3.º y 4.º medio?

Tu respuesta

2.- ¿Qué apoyos o cambios (en el currículo, en la formación docente o en las condiciones institucionales, etc.) considera más relevantes para mejorar la enseñanza de Filosofía en el contexto actual?



Tu respuesta

[Atrás](#)

[Enviar](#)



Página 3 de 3

[Borrar formulario](#)

Respuestas Encuesta docente 1

SECCIÓN A. Datos generales

1. Edad ¹

51

2. Género ^{*}

☒ Femenino

☐ Masculino

☐ Prefiero no decirlo

☐ Otro:

3. Años de experiencia como docente de Filosofía ^{*}

20

4. Niveles donde imparte la asignatura actualmente: ^{*}

☒ 1ro Medio

☐ 2do Medio

☒ 3ro Medio

☒ 4to Medio

☐ Otro:

5. Impartes algún otro curso o electivo? (señalar el nombre de la o las asignaturas) ^{*}

Seminario de filosofía

6. Actualmente en cuantos establecimientos educacionales te encuentras trabajando? ^{*}

☒ 1

7. En que otros tipos de establecimiento(s) educacional(es) te encuentras trabajando o has trabajado en los últimos 4 años

☒ Humanista Científico

☐ Técnico Profesional

☐ Otro:

¿En cuál o cuáles de estos tipos de administración te encuentras trabajando o has trabajado en los últimos 4 años? *

☒ Municipal

☐ Particular subvencionado

☐ Particular pagado

Manejo y aplicación del currículo de Filosofía

1.- Conocimiento y apropiación del currículo de Filosofía *

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Se conoce en detalle el contenido de las Bases Curriculares de Filosofía para 3.º y 4.º medio.	☐	☐	☒	☐	☐
Se conoce en detalle el contenido de los Programas de Estudio oficiales de Filosofía.	☐	☐	☒	☐	☐
Se comprende el sentido de los enfoques de la asignatura en el currículo vigente.	☐	☐	☒	☐	☐

2: Implementación didáctica y trabajo de los enfoques en el aula *

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Se dispone del tiempo pedagógico suficiente para trabajar los objetivos de aprendizaje de Filosofía en 3.º y 4.º medio.	☒	☐	☐	☐	☐
Es posible trabajar y desarrollar de manera sistemática los enfoques del currículo en las clases de Filosofía.	☒	☐	☐	☐	☐
Los enfoques de la asignatura están correctamente representados en los objetivos de aprendizaje	☒	☐	☐	☐	☐

1

3: Evaluación de los aprendizajes en Filosofía *

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Los instrumentos de evaluación utilizados en la asignatura permiten valorar el desarrollo del pensamiento crítico del estudiantado.	☒	☐	☐	☐	☐
La evaluación de Filosofía en el establecimiento va más allá de la memorización de contenidos, considerando la argumentación y la reflexión.	☒	☐	☐	☐	☐
Se cuenta con criterios claros para evaluar la participación y el desempeño del estudiantado en bases y programas ministeriales	☒	☐	☐	☐	☐

4: Condiciones institucionales y desafíos docentes percibidos *

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
En el establecimiento existe valoración explícita de la asignatura de Filosofía por parte del equipo directivo.	☐	☐	☒	☐	☐
Las condiciones de trabajo (carga horaria, número de cursos, tareas administrativas) favorecen la implementación del currículo vigente de Filosofía.	☒	☐	☐	☐	☐
Se cuenta con apoyos institucionales suficientes (recursos, espacios de colaboración, formación interna) para enfrentar los desafíos que plantea el currículo actual de Filosofía.	☒	☐	☐	☐	☐

5: Formación profesional y necesidades de actualización *

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
La formación inicial docente recibida preparó adecuadamente para enfrentar las exigencias del currículo vigente de Filosofía.	☐	☒	☐	☐	☐
Se percibe contar con las competencias pedagógicas necesarias para trabajar los objetivos y enfoques del currículo actual de Filosofía.	☐	☐	☒	☐	☐
Se considera necesaria mayor formación continua específica en didáctica de la Filosofía para responder a los desafíos que plantea el currículo vigente.	☐	☐	☐	☐	☒

I

PREGUNTAS ABIERTAS

1.- ¿Desde su experiencia profesional, ¿cuáles considera que son los principales nuevos desafíos docentes que han surgido a partir de la implementación del currículo vigente de Filosofía en 3.º y 4.º medio?

Es fundamental retomar y estudiar las nuevas perspectivas, siendo esto un desafío.

2.- ¿Qué apoyos o cambios (en el currículo, en la formación docente o en las condiciones institucionales, etc.) considera más relevantes para mejorar la enseñanza de Filosofía en el contexto actual?

Capacitación.

Respuestas encuesta docente 2

SECCIÓN A. Datos generales

1. Edad *

43

2. Género ↑

☒ Femenino

☐ Masculino

☐ Prefiero no decirlo

☐ Otro:

3. Años de experiencia como docente de Filosofía *

16

4. Niveles donde imparte la asignatura actualmente: *

☐ 1ro Medio

☐ 2do Medio

☒ 3ro Medio

☒ 4to Medio

☐ Otro:

5. Impartes algún otro curso o electivo? (señalar el nombre de la o las asignaturas) *

Electivo de profundización Filosofía Política y Seminario de Filosofía

6. Actualmente en cuantos establecimientos educacionales te encuentras trabajando? *

- ☐ 1
- ☒ 2
- ☐ 3 o más

7. En que otros tipos de establecimiento(s) educacional(es) te encuentras trabajando o has trabajado en los últimos 4 años

☒ Humanista Científico

☐ Técnico Profesional

☐ Otro:

¿En cuál o cuáles de estos tipos de administración te encuentras trabajando o has trabajado en los últimos 4 años? *

☒ Municipal

☒ Particular subvencionado

☐ Particular pagado

Manejo y aplicación del currículo de Filosofía

1.- Conocimiento y apropiación del currículo de Filosofía *

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Se conoce en detalle el contenido de las Bases Curriculares de Filosofía para 3.º y 4.º medio.	☐	☐	☒	☐	☐
Se conoce en detalle el contenido de los Programas de Estudio oficiales de Filosofía.	☐	☐	☐	☒	☐
Se comprende el sentido de los enfoques de la asignatura en el currículo vigente.	☐	☐	☐	☒	☐

2: Implementación didáctica y trabajo de los enfoques en el aula *

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Se dispone del tiempo pedagógico suficiente para trabajar los objetivos de aprendizaje de Filosofía en 3.º y 4.º medio.	☐	☒	☐	☐	☐
Es posible trabajar y desarrollar de manera sistemática los enfoques del currículo en las clases de Filosofía.	☐	☒	☐	☐	☐
Los enfoques de la asignatura están correctamente representados en los objetivos de aprendizaje	☐	☐	☐	☒	☐

|

3: Evaluación de los aprendizajes en Filosofía *

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Los instrumentos de evaluación utilizados en la asignatura permiten valorar el desarrollo del pensamiento crítico del estudiantado.	☐	☐	☐	☒	☐
La evaluación de Filosofía en el establecimiento va más allá de la memorización de contenidos, considerando la argumentación y la reflexión.	☐	☐	☐	☒	☐
Se cuenta con criterios claros para evaluar la participación y el desempeño del estudiantado en bases y programas ministeriales	☐	☐	☐	☒	☐

4: Condiciones institucionales y desafíos docentes percibidos *

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
En el establecimiento existe valoración explícita de la asignatura de Filosofía por parte del equipo directivo.	☐	☐	☒	☐	☐
Las condiciones de trabajo (carga horaria, número de cursos, tareas administrativas) favorecen la implementación del currículo vigente de Filosofía.	☐	☒	☐	☐	☐
Se cuenta con apoyos institucionales suficientes (recursos, espacios de colaboración, formación interna) para enfrentar los desafíos que plantea el currículo actual de Filosofía.	☐	☒	☐	☐	☐

5: Formación profesional y necesidades de actualización *

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
La formación inicial docente recibida preparó adecuadamente para enfrentar las exigencias del currículo vigente de Filosofía.	☐	☐	☐	☒	☐
Se percibe contar con las competencias pedagógicas necesarias para trabajar los objetivos y enfoques del currículo actual de Filosofía.	☐	☐	☐	☒	☐
Se considera necesaria mayor formación continua específica en didáctica de la Filosofía para responder a los desafíos que plantea el currículo vigente.	☐	☐	☒	☐	☐

I

PREGUNTAS ABIERTAS

*

1.- ¿Desde su experiencia profesional, ¿cuáles considera que son los principales nuevos desafíos docentes que han surgido a partir de la implementación del currículo vigente de Filosofía en 3.º y 4.º medio?

El tipo de estudiante del establecimiento de San Miguel en el que imparto la asignatura carece, en su mayoría, de habilidades de comprensión lectora y capacidad argumentativa, por lo que no se puede avanzar tanto en la revisión de fuentes que propone el currículo vigente, debido a la complejidad que se presenta en la comprensión por parte de los estudiantes. También, en parte por la costumbre -arraigada desde siempre- de centrarse en los contenidos, las evaluaciones son percibidas como medición de conocimiento más que habilidades superiores (los estudiantes esperan ser evaluados en sus conocimientos y las evaluaciones, basadas en las clases, pueden ceñirse a lo mismo). Creo que aún se percibe que, si no registran contenido en los cuadernos, no hicieron clase, aunque se haya reflexionado oralmente a lo largo de las clases.

2.- ¿Qué apoyos o cambios (en el currículo, en la formación docente o en las condiciones institucionales, etc.) considera más relevantes para mejorar la enseñanza de Filosofía en el contexto actual?

*

Sobre las condiciones institucionales, contar con internet y equipos óptimos para poder utilizar los recursos audiovisuales que propone el currículo. También capacitaciones y actualizaciones periódicas sobre didáctica. En el currículo, si bien lo encuentro interesante, considero que la primera unidad de 4º debería verse en 3º. Sobre la formación inicial docente, considero que debería fortalecerse el área de la estética.

Enviado: 9/3/26, 12:13